

EXPEDIENTE

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.
Universidade Federal do Piauí, v.4, n. 2, jul. / dez. 2016.

COMISSÃO EDITORIAL

Bartira Araújo da Silva Viana
João Benvindo de Moura
Jerino Queiroz Ferreira
Luciana Nobre de Abreu Ferreira
Maraisa Lopes
Maria da Glória Duarte Ferro

CONSELHO CONSULTIVO

Anézia Maria Fonsêca Barbosa
Bartira Araújo da Silva Viana
Edvânia Gomes de Assis Silva
Luciana Nobre de Abreu Ferreira
Márcia Evelin de Carvalho
Mugiany Oliveira Brito Portela
Silvana de Sousa Silva

EDITORES

Bartira Araújo da Silva Viana
João Benvindo de Moura

NORMALIZAÇÃO – ABNT

Bartira Araújo da Silva Viana

CAPA

Evaldo Santos Oliveira

SUPOORTE TÉCNICO – DESIGNER EDITORIAL

Luiz Gustavo Aragão

REVISÃO ORTOGRÁFICA EM LÍNGUA PORTUGUESA

Alanny Silva Luz
Érica Patrícia Barros de Assunção
Júlia Maria Muniz Andrade
Karla Dayane Monteiro

REVISÃO ORTOGRÁFICA EM LÍNGUA INGLESA

Adriano de Alcântara Oliveira Sousa
Caroline Silva Ferreira
Érica Patrícia Barros de Assunção
Ricardo Ícaro Moura de Oliveira Madeira

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da
Educação Básica / Universidade Federal do Piauí [recurso eletrônico]. – v. 4,
n. 2 (2016). – Teresina: PARFOR / UFPI, 2016-.

Domínio: <<http://www.ojs.ufpi.br/index.php/parfor/index>>.
Semestral.
ISSN: 2318-986X

1. Educação – Periódicos. 2. Plano Nacional de Formação de Professores da
Educação Básica. 3. PARFOR. 4. Formação Docente. I. Título.

CDD 370.5

FORM@RE: UM LABORATÓRIO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E DE SOCIALIZAÇÃO DO SABER

A revista Form@re chega a sua sétima edição cada vez mais fortalecida. Desta feita, publica doze trabalhos (nove artigos, dois relatos de experiência e um ponto de vista) de autores das mais diversas regiões do Brasil que perpassam as seguintes áreas do conhecimento: Educação Física, Geografia, Letras e Pedagogia. O volume, a qualidade e a diversidade das pesquisas refletem a credibilidade e a visibilidade que o PARFOR/UFPI tem imprimido a esta publicação em via de reconhecimento pela Capes para obtenção do Qualis.

O primeiro trabalho reflete sobre o uso do jornal na sala de aula. Para os autores, os discursos dos editoriais possibilitam a construção de imagens a respeito do veículo de comunicação. A partir desta perspectiva e, tomando por base a Análise do Discurso e a Retórica, analisam nove editoriais do jornal *Diário do Povo do Piauí*, publicados entre os meses de fevereiro e abril de 2015, em busca das estratégias discursivas utilizadas para a construção de uma imagem de credibilidade. Os resultados mostram que o jornal se utiliza de índices comportamentais e verbais para construir uma imagem de seriedade, além de estratégias de comparação, tendo por base um auditório presumido, na busca por um *ethos* de competência.

Na realização de um trabalho científico, a orientação para a elaboração do projeto e a execução da pesquisa possui um *modus operandi* bastante complexo. O artigo “Trabalho de conclusão de curso: conversas intensas e tensas” apresenta alguns dos desafios vivenciados ao longo do processo de orientação de pesquisa, na disciplina de TCC II, no curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI, que resultou na elaboração de artigos científicos. O percurso da pesquisa demonstrou ser tão importante quanto o resultado final.

Com o objetivo de descrever as ações do PARFOR no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ, o artigo “Política de formação de professores: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR” analisa alguns itens do projeto pedagógico do curso de Pedagogia, tais como: uso das tecnologias de comunicação e informação; valorização de atividades complementares previstas nas DCNs (2006); consideração de “outros formatos” para o Trabalho de Conclusão de Curso, dentre outros.

No artigo “O equívoco do fracasso escolar: a intervenção a partir do diagnóstico clínico-pedagógico”, os autores discorrem acerca dos estudos realizados com alunos nomeados como fracassados em sua trajetória escolar. Refere-se a uma pesquisa desenvolvida numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Teresina. Foi possível observar que o que fracassa é a noção que a escola tem a respeito dos alunos que não suprem as expectativas da mesma.

Os autores de “O ensino de lutas nas escolas de ensino fundamental no estado do Piauí” investigaram a concepção de professores sobre lutas e como utilizam os conteúdos relacionados a esse tema nas aulas práticas de educação física escolar na rede pública de ensino fundamental. O estudo foi realizado em municípios do Estado do Piauí, através de questionários aplicados a 100 professores de educação física, que atuam na rede pública do Ensino Fundamental.

O artigo intitulado “Diagnóstico geoambiental no entorno da barragem no bairro Boa Vista, em Barras-PI” analisa os principais impactos urbanos que agravam a poluição do rio Marataoan naquele município, reconhecendo o nível da ação antrópica e a importância do rio para a cidade, com o intuito de buscar a construção de um sistema de gestão ambiental público e desenvolver ações reparadoras acompanhadas de gerenciamento ambiental, sensibilizando a sociedade para que as gerações futuras possam contar com este importante ecossistema.

Em importante trabalho sobre o conhecimento e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) por professores de Geografia da UFPI e UESPI vinculados ao PARFOR, a autora realiza levantamento bibliográfico e análise de campo com o uso de instrumentos como questionário e entrevista. Os resultados revelam que os recursos tecnológicos mais utilizados são: *Datashow*, TV, DVD, Lousa Digital, *Internet*, *Moodle*, *Google Docs*. e *Google Earth*.

Com o intuito de analisar o sentido que professoras/acadêmicas conferem ao curso de Pedagogia do PARFOR, ofertado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, no Rio Grande do Sul, a autora realizou investigação dentro do ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*. A ferramenta escolhida para coletar os dados foi o fórum.

O conto *Famigerado*, de João Guimarães Rosa, é analisado sob a ótica da Teoria Sociológica. A autora realiza um estudo de sua forma e conteúdo a fim de identificar os fatores sociais que concorrem para a tessitura da obra, bem como outros aspectos em destaque que transformam este conto numa obra de arte universal e segregadora, por apresentar uma linguagem *sui generis*.

O relato de experiência intitulado: “Cartografia, educação e relações étnico-raciais” apresenta os resultados do projeto “Memórias contos e encantos nas expressões sociais e históricas no cotidiano dos afro-brasileiros”, realizado através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, campus V, na Cidade de Santo Antônio de Jesus – BA. O projeto supracitado foi desenvolvido na Escola Municipalizada Antônio Fraga que atende crianças da Educação Infantil ao 5º ano e teve como objetivo colaborar na construção de sentimentos positivos em relação ao povo e à cultura afro-brasileira.

Os autores de “Geologia Aplicada à Geografia: reflexão sobre a iniciação à docência” relatam as experiências vivenciadas com os alunos do primeiro semestre do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI. Entre os conteúdos tratados ressaltam-se as *Noções sobre os minerais e as rochas*. O objetivo foi apresentar os conhecimentos geológicos acerca da crosta terrestre, numa sequência didática que possibilitasse associar teoria e prática na identificação de minerais e na classificação das rochas.

Por fim, o ponto de vista intitulado “Cinema e ensino de Geografia” defende a ideia de que o uso do cinema nas aulas de Geografia possibilita uma inovação no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que permite a (re)construção da realidade através da imagem, influenciando na leitura de mundo através da interpretação geográfica dos lugares.

Esperamos que a publicação de mais um número da revista Form@re sirva como instrumento de socialização e propagação das pesquisas e demais experiências vivenciadas em nossas salas de aula, pelo país afora.

João Benvindo de Moura

Membro do Conselho Editorial da revista Form@re

O JORNAL NA SALA DE AULA: DISCURSOS QUE CONSTROEM E DESTROEM IMAGENS NA IMPRENSA PIAUIENSE

THE JOURNAL IN THE CLASSROOM: DISCOURSES WHICH BUILD AND DESTROY IMAGES IN THE PIAUIENSE PRESS

André de Moura Carvalho

Minicurrículo

Graduado em Letras-Português pela Universidade Federal do Piauí. Possui experiência docente e tem desenvolvido pesquisas na área de Linguística, com ênfase em Análise do Discurso.
E-mail: andremoura333@hotmail.com

João Benvindo de Moura

Minicurrículo

Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG com mestrado, especialização e graduação em Letras pela UFPI. Professor da graduação e pós-graduação em Letras da UFPI e consultor do CEBRASPE/UnB. Fundador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Análise do Discurso – NEPAD. Atualmente, é pós-doutorando em Linguística pela UFMG.
E-mail: jbenvindo@ufpi.edu.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar, à luz de teorias da Análise do Discurso de linha francesa, o *ethos* construído pelo Jornal Diário do Povo do Piauí, através dos discursos contidos em seus editoriais. Partindo do princípio dos elementos que visam a persuasão apresentados por Aristóteles – *ethos*, *pathos* e *logos*, até chegar a teóricos contemporâneos como Amossy (2008), Maingueneau (2002, 2008a) e Charaudeau (2006, 2007), são analisados o *ethos* prévio e o *ethos* coletivo do jornal, sua veiculação ideológica e os *ethé* de credibilidade, segundo a classificação proposta por Charaudeau (2006). Para fins de análise foram selecionados nove editoriais publicados entre os meses de fevereiro e abril de 2015, em busca das estratégias discursivas utilizadas pelo jornal para construir uma imagem de credibilidade. As análises mostraram que o jornal se utiliza de índices comportamentais e verbais para construir uma imagem de seriedade, além de estratégias de comparação, tendo por base um auditório presumido, na busca por um *ethos* de competência. Além das categorias propostas por Charaudeau, localizamos e classificamos outras imagens às quais denominamos de *ethos* de opositor e *ethos* católico.

Palavras-chave: Discurso. *Ethos*. Editorial; Jornal Diário do Povo do Piauí.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.3-28, jul./dez. 2016.

ABSTRACT

The present work aims to analyze, according to Discourse Analysis theories from the French line, the *ethos* built by *Diário do Povo do Piauí Newspaper*, through the discourses contained in its editorials. Based on the elements which aimed the persuasion presented by Aristotle - *ethos*, *pathos* and *logos*, until the contemporary theorists as Amossy (2008), Maingueneau (2002, 2008a) and Charaudeau (2006, 2007); it was analyzed prior *ethos* and the collective *ethos* of the newspaper, its ideological propagation and the credibility of *ethe*, according to the classification proposed by Charaudeau (2006). It was selected 9(nine) editorials published from February to April 2015 for analysis, searching the discursive strategies used by the newspaper in order to try to show an image in which it can be deemed credible. The analyses have showed the newspaper uses behavioral and verbal indexes to build a seriousness image, as well as comparison strategies, based on a presumed audience in the search for an *ethos* of competence. In addition to the categories proposed by Charaudeau, it was located and classified other images we call *ethos* of opposition and Catholic *ethos*.

Keywords: Discourse; *Ethos*; Editorials; *Diário do Povo do Piauí Newspaper*.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a mídia que estabelecem como base teórica a Análise do Discurso e a Retórica ganham cada vez mais espaço no meio acadêmico. Na sociedade em que vivemos, a mídia assume um papel fundamental na veiculação de informações e na difusão de relações, mudanças sociais e culturais. Além disso, a mídia foi e continuará sendo um importante espaço de embates, contradições e confluências. Essa relação de conflitos e convergências torna relevante a realização de pesquisas relacionadas a essa área.

Dentro do universo midiático está o jornal impresso (hoje em dia, sempre apresentando, também, uma versão eletrônica) e, no interior do mesmo, uma página de opinião. É nesta seção que se localiza o nosso objeto de estudo: o editorial. Tal gênero do discurso demonstra, de maneira mais clara, a identidade do veículo, permitindo-nos analisar sua visão de mundo, seus valores e crenças, enfim, sua postura ideológica.

Para fins de análise, foram selecionados nove editoriais publicados entre os meses de fevereiro a abril de 2015, assim distribuídos: um em fevereiro, quatro em março e quatro em abril. Tal seleção levou em conta a temática apresentada pelos mesmos. Foram escolhidos aqueles que apresentaram uma tendência ideológica

explícita. A escolha desse *corpus* se deu pela relevância social e linguística desse gênero; por conta da nossa experiência de pesquisa com o mesmo em trabalhos anteriores e, sobretudo, pela influência, abrangência e nível de polêmicas geradas pelo jornal Diário do Povo do Piauí.

Para realizar essa pesquisa, utilizamos uma base teórica fundamentada na Análise do Discurso de linha francesa, amparando-nos nas ideias de autores dessa vertente como Dominique Maingueneau (2008a, 2002), Ruth Amossy (2008) e Patrick Charaudeau (2006), que propôs uma classificação para o conceito de *ethos*, dividindo-o em dois grupos: *ethos* de credibilidade e de identificação. Este, porém, não será analisado, devido à delimitação teórica de nossa pesquisa. Dessa forma, analisaremos apenas os *ethé* de credibilidade, mais especificamente o *ethos* de sério e o de competência. Embora essa classificação tenha sido aplicada pelo autor no discurso político, acreditamos ser possível também utilizá-la no âmbito midiático, visto que, neste, a credibilidade também desempenha um papel fundamental.

Buscamos também explicitar como Aristóteles apresentou a relação entre os três elementos fundamentais para obter a persuasão, isto é, o *ethos*, o *pathos* e o *logos*. Além disso, traçamos um percurso histórico que se inicia na retórica desse filósofo até os conceitos atuais acerca da noção desse meio discursivo que busca influenciar o auditório – o *ethos*, teoria utilizada na pesquisa. Propomo-nos analisar também a noção de *ethos* prévio e *ethos* presente, além do *ethos* coletivo e individual possivelmente presentes no JDPP. Por fim, faremos as considerações finais acerca do que foi abordado.

Embora haja muitas pesquisas que se utilizam do mesmo objeto de estudo (editorial de jornal) e da mesma perspectiva teórica (*ethos* e análise do discurso), cada análise lança um olhar diferenciado, a partir da metodologia utilizada, dos aspectos teóricos focados e, neste caso, da natureza regional do objeto pesquisado, que se encontra inserido na realidade piauiense, absorvendo aspectos sociais, culturais e ideológicos inerentes a essa comunidade discursiva.

2 ETHOS – PERCURSO HISTÓRICO

2.1 As Provas Retóricas de Persuasão

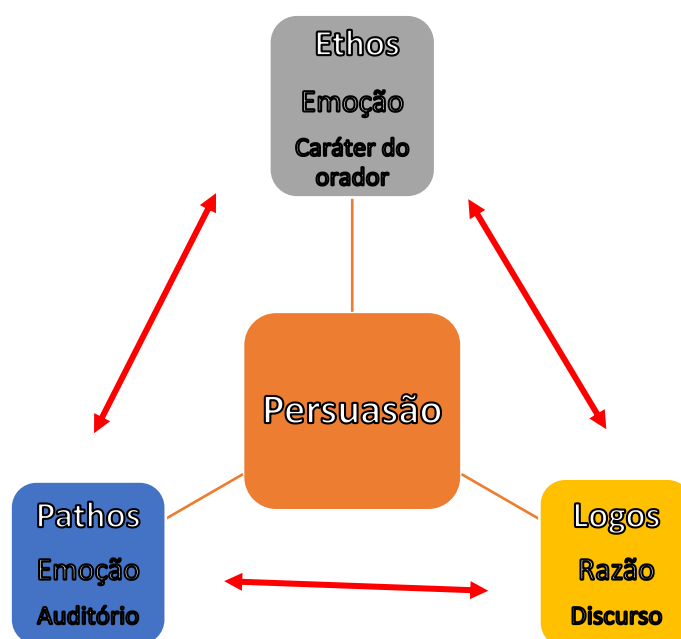
A argumentação é um processo discursivo muito importante, pois é a maneira pela qual defendemos uma opinião acerca de um determinado tema. Por conseguinte, a partir do momento em que a utilizamos, tentamos influenciar alguém, buscando inseri-lo no interior de crenças e convicções as quais defendemos. Ela é imprescindível, pois estamos constantemente num processo de interação com o outro, interferindo em sua maneira de pensar, agir e sentir. Está em todos os lugares e se apresenta de várias formas: no cotidiano, quando uma pessoa tenta convencer outra a não jogar lixo na rua, ou quando dois ou mais amigos discutem sobre jogo, cada um argumentando com o intuito de defender o seu time; na política, quando um candidato tenta convencer o público a aderir as suas ideias; e até mesmo em um editorial, quando uma empresa jornalística busca construir uma imagem de si com o intuito de influenciar o comportamento e a visão de mundo de seus leitores.

Esse processo discursivo, no entanto, apareceu no mundo há muito tempo. De acordo com Moura & Barbosa (2015), a argumentação começou a ser praticada no momento em que o homem lançou mão da comunicação e da linguagem no mundo. Ela foi se transformando e se desenvolvendo até assumir a forma que foi apresentada no parágrafo anterior, com sua imensa capacidade de influenciar, convencer, persuadir, suscitar emoções, distorcer fatos, condenar, absolver etc., dependendo de quem a possui. Pelo fato de ser tão importante e imprescindível no processo de interação, incitou pesquisas, como as de Aristóteles (384-322 a.C.), considerado por alguns estudiosos como o pai da argumentação, por ter sido o primeiro a sistematizar uma ideia sobre o assunto, no século III a. C.

Aristóteles foi um filósofo grego que desenvolveu trabalhos e pesquisas em diversas áreas do conhecimento e discorreu sobre vários assuntos como a física, a lógica, a ética, a biologia e a filosofia. Além desses, destacam-se os estudos sobre a retórica, que tiveram grande influência sobre o desenvolvimento da arte retórica, palavra esta que literalmente significa “arte do bem falar”.

A partir de Aristóteles, os estudos acerca da retórica e da argumentação ganharam impulso, sobretudo, com a famosa trilogia *logos*, *pathos* e *ethos*, elementos poderosos na arte de argumentar. De acordo com Moura & Lopes (2014), o *logos* diz respeito ao caráter argumentativo, racional ou cognitivo que permite a organização da comunicação, ou seja, a ênfase está diretamente relacionada à argumentação propriamente dita do discurso, isto é, ao domínio da palavra, aos recursos oratórios. O *pathos* remete à capacidade do orador em sensibilizar o auditório, suscitando paixões. Ele pressupõe que, para convencer, é necessário comover esse auditório, seduzi-lo, utilizando argumentos que se apoiem nas paixões desse interlocutor para conseguir sua adesão. Por fim, o *ethos*, relativo à construção da imagem do orador, completa a trilogia. Esses elementos, ou provas retóricas de persuasão, visam obter a persuasão, objetivo da prática argumentativa.

Figura 1 - Esquema das provas retóricas de persuasão, baseado na concepção de Aristóteles



Tendo em vista que a nossa pesquisa trata da maneira como o Jornal Diário do Povo do Piauí constrói o *ethos*, isto é, a imagem de si, através dos discursos contidos em seus editoriais, será dada ênfase somente a esta categoria da retórica.

2.2 *Ethos*: Da Retórica à Análise do Discurso

As preocupações acerca da noção de *ethos* surgiram na Grécia com Aristóteles e em Roma com Quintiliano e Cícero, com perspectivas distintas. Para os romanos, o *ethos* estava ligado à identidade real do orador, ou seja, para eles, o orador parece mais virtuoso e sincero quando de fato possui tais qualidades. Heine (2011 *apud* FIORINDO, 2012) explica tal pensamento quando argumenta que, para os famosos oradores da época, Quintiliano e Cícero, a reputação de um homem é mais importante do que suas palavras. Na concepção grega, no entanto, o *ethos* estava relacionado ao que Charaudeau (2006) chama de “identidade discursiva”, ou seja, para os gregos, a imagem que o orador criava de si mesmo não correspondia necessariamente à sua identidade real, mas a uma figura que esse orador construía para si daquele que enunciava, pouco importando sua sinceridade. A Análise do Discurso toma para si a noção de *ethos* baseada na concepção grega.

Antes, porém, de explicitarmos a noção de *ethos* utilizada na Análise do Discurso, tentaremos esclarecer a localização desse conceito no processo enunciativo. Para tanto, Amossy (2008) nos remete à linguística da enunciação de Benveniste: “A construção de uma imagem de si, peça principal da máquina retórica, está fortemente ligada à enunciação, colocada no centro da análise linguística pelos trabalhos de Émile Benveniste” (AMOSSY 2008, p. 10). A linguística da enunciação é o ramo da linguística que consiste em atribuir o sentido à enunciação em si, ao contrário do Estruturalismo de Ferdinand Saussure e do Gerativismo de Noam Chomsky, que atribuíam a produção de sentido ao enunciado. Dessa forma, verificamos que o *ethos* não está no enunciado, mas sim na enunciação.

Entretanto, não foi Benveniste quem integrou o termo *ethos* às ciências da linguagem, mas Oswald Ducrot, que integrou o *ethos* a uma conceituação enunciativa. Além de Ducrot, outro autor que retomou e ampliou os estudos dessa categoria da retórica (que por muito tempo foi deixado de lado dentro das ciências humanas e sociais), inserindo-a na Análise do Discurso, na França, no ano de 1984, foi Dominique Maingueneau, que propôs uma teoria dentro do quadro da AD, isto é, a noção de *ethos* pré-discursivo, que será comentada mais adiante.

2.3 *Ethos* na Análise do Discurso

Maingueneau (2008) afirma que quando começou a refletir sobre o *ethos*, não imaginava que tal noção viesse a ter tanta repercussão. O autor atribui esse grande interesse pelo *ethos* em razão do aumento desenfreado dos meios de comunicação audiovisual: “Parece claro que esse interesse crescente pelo *ethos* está ligado a uma evolução das condições do exercício da palavra publicamente proferida, particularmente com a pressão das mídias audiovisuais e da publicidade”. (MAINGUENEAU, 2008, p. 11).

Charaudeau (2006), por sua vez, amparado pelos estudos de Aristóteles, apresentou as três qualidades fundamentais que transmitem confiança à imagem do orador: *phronesis*, ou prudência, a *aretè*, ou virtude, e a *eunoia*, ou benevolência. A primeira consiste em ter um ar ponderado, isto é, agir com prudência e cautela; a segunda consiste em se apresentar como simples e sincero, falando de maneira franca; e a terceira consiste em dar uma imagem agradável de si. Segundo o autor, essas qualidades corroboram na construção de uma imagem de si positiva, pois, “enquanto *tekhnê*, ele (*ethos*) é o que permite ao orador parecer ‘digno de fé’, mostrar-se fidedigno” (CAHARUDEAU, 2006 p. 113).

Acerca da diferença entre o conceito de *ethos* na percepção aristotélica e o abordado pela AD, Fiorindo (2012, p. 4) afirma que:

Diferentemente do conceito aristotélico, no qual o *ethos* estava baseado em situações de eloquência judiciária ou em enunciados orais, a concepção discursiva do *ethos*, aqui, apresenta situações discursivas diversas que se estendem aos enunciados orais, escritos, na modalidade verbal, visual, ou verbo-visual, representando uma pessoa ou até mesmo uma ou várias instituições.

Na antiguidade, a retórica era utilizada comumente nas ágoras (praças públicas gregas onde os cidadãos e intelectuais da época se reuniam para discutir sobre variados temas como obras públicas, leis, cultura etc., além de possuir finalidade religiosa e econômica), com o intuito de realizar debates intelectuais, cerimônias religiosas, acordos econômicos, entre outras finalidades, mas com grande ênfase nos enunciados orais, pois a essência da produção discursiva era a

oralidade, e não o texto escrito, fato que explica a elaboração conceitual do *ethos* na concepção de Aristóteles. Atualmente, porém, conforme argumenta Heine (2007, p. 41), “o *ethos* na AD se refere a textos orais e escritos, em que os enunciadores fornecem uma imagem de si através do discurso”. Dessa forma, conforme já explicitamos, o *ethos* é observado às situações de enunciação, ou seja, se um sujeito, pessoal ou institucional, do campo político ou midiático, for capaz de transmitir uma mensagem, é possível uma análise da construção da imagem desse sujeito.

A maior abrangência de situações discursivas atualmente, permite uma maior e mais diversificada elaboração desse conceito. Essa variedade de campos de investigação incitou pesquisadores como Amossy (2008), Charaudeau (2006), Maingueneau (2008a) entre outros autores a desenvolverem pesquisas aprofundadas sobre o *ethos*.

2.3.1 *Ethos* prévio, *ethos* presente e *ethos* coletivo

De acordo com Amossy (2008, p. 9), “todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si”. Para a autora, esse orador não precisa necessariamente fazer seu autorretrato, isto é, falar explicitamente de si, descrevendo suas qualidades e defeitos ao seu interlocutor, pois essa imagem é edificada pelo orador a partir da própria fala, pois “é o próprio enunciado que fornece as instruções sobre o(s) autor(es) eventual(ais) da enunciação” (DUCROT *apud* AMOSSY, 2008, p. 14).

Não se pode negar, portanto, que a imagem de si é construída no momento da enunciação. Entretanto, segundo Charaudeau (2006), o *ethos* não está relacionado somente ao ser que fala, ou seja, não é uma propriedade exclusiva dele; é também do auditório, que, no ato de linguagem, constrói uma imagem do orador. É o que Charaudeau (2006) denomina de cruzamento de olhares, isto é, “o olhar do outro sobre aquele que fala sobre a maneira como ele pensa que o outro o vê”. (CHARAUDEAU, 2006, p. 115).

Para construir, portanto, a imagem do sujeito que fala, o interlocutor se baseia tanto nas informações que ele já possui do sujeito, isto é, sua conduta social e

familiar, seu modo de vida etc., ou seja, nos dados que caracterizam o sujeito antes do ato de linguagem, quanto nos dados trazidos pelo próprio discurso.

Enquanto Aristóteles só considerava o *ethos* no momento da enunciação, Maingueneau (2008a) considera o *ethos* pré-discursivo e o *ethos* discursivo: “O *ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação, mas não se pode ignorar que o público constrói também representações do *ethos* do enunciador antes mesmo que ele fale” (MAINGUENEAU, 2008a, p. 15). Portanto, para o autor, o *ethos* pré-discursivo se refere à imagem que o coenunciador constrói do enunciador, antes mesmo que este diga alguma coisa, e o *ethos* discursivo se refere aos dados trazidos no momento da enunciação.

Galinari (2007b), no entanto, discorda, dizendo que a denominação de Maingueneau nos induz a acreditar que o *ethos* pré-discursivo não é discursivo, o que, na visão dele, não é verdade, pois considerar as informações preexistentes ao discurso como “pré-discursivas” é o mesmo que caracterizá-las como “não discursivas”, o que, na concepção de Moura (2012), “descaracteriza a própria noção de discurso como ponto de articulação entre os fenômenos históricos, sociais e ideológicos” (MOURA, 2012, p. 60).

Utilizaremos em nosso trabalho, portanto, a terminologia *ethos* prévio, que retira a conotação negativa de “pré-discursivo”, e *ethos* presente, que, na concepção de Galinari (2007b, p. 76) “viria simbolizar certa fidelidade às formulações de Aristóteles, na medida em que vincula o *ethos* a um resultado da enunciação, no presente de sua ocorrência”. Utilizaremos essa terminologia, visto que esses termos deixam implícito que os dois são igualmente discursivos.

Acerca da segunda questão, concernente ao fato de o *ethos* estar relacionado a um único indivíduo ou a um grupo de indivíduos, como já citado por Fiorindo (2012), o *ethos* utilizado na Análise do Discurso apresenta diversas situações discursivas representando uma pessoa ou até mesmo uma ou várias instituições. Isso responde à pergunta, pois o *ethos* pode estar ligado tanto aos indivíduos e a grupos (*ethos* coletivo), quanto a um sujeito apenas (*ethos* individual).

3 A CLASSIFICAÇÃO DO ETHOS EM CHARAUDEAU

Com o objetivo de organizar didaticamente o nosso trabalho, tomaremos como base as ideias de Charaudeau (2006), que classifica o funcionamento do *ethos* em duas grandes categorias: os *ethé* de credibilidade e os *ethé* de identificação. Este, conforme dissemos na introdução, não será analisado, devido a delimitação teórica de nossa pesquisa.

Para o autor, os *ethé* de credibilidade são “o resultado da construção de uma identidade discursiva pelo sujeito falante, realizada de tal modo que os outros sejam conduzidos a julgá-lo digno de crédito” (CHARAUDEAU, 2006, p. 119). O orador, através de uma identidade criada por ele, faz uso de estratégias discursivas, tentando ser o mais digno de crédito possível, ou seja, tenta edificar uma imagem que corresponda a essa qualidade com o intuito de persuadir seu auditório.

Charaudeau (2006) apresenta os seguintes *ethé* de credibilidade, com os quais o sujeito falante costuma construir uma imagem de si: o *ethos* de sério e o *ethos* de competência.

3.1 *Ethos* de sério

Para a construção de uma imagem de sério, o sujeito enunciador pode recorrer a índices como os corporais, os comportamentais e os verbais.

Os índices corporais estão associados à postura do corpo, que geralmente é rígida e contida; aos gestos, que normalmente são poucos; e às expressões da face, as quais são raramente sorridentes. Os índices comportamentais referem-se ao poder de autocontrole diante das críticas e ao poder de presença na vida social e política, sobretudo em momentos de dificuldade, mostrando estar junto daqueles que sofrem. Os índices verbais, por sua vez, referem-se às escolhas lexicais, às quais utilizam-se palavras e construções simples e apropriadas; ao tom de voz, que geralmente é firme e comedido, sem muitos efeitos oratórios nem “frases de efeito”, que geralmente desacreditam o sujeito, ainda que causem admiração; e à forma de elocução, que deve ser continuamente serena.

No caso do JDPP, o *ethos* de seriedade será analisado em relação aos índices comportamentais e verbais, pois os índices corporais não podem ser

analisados numa argumentação textual, visto que não é possível observar a postura do corpo, a gesticulação e as expressões faciais do autor do texto. Esse índice é mais voltado para o discurso de uma pessoa.

3.2 Ethos de competência

Além do *ethos* de sério e de virtude, um outro semelhante que contribui para a construção da credibilidade é o *ethos* de competência, o qual exige saber e habilidade de seu possuidor. “O orador deve ter conhecimento profundo do domínio particular no qual exerce sua atividade, mas deve igualmente provar que tem os meios, o poder e a experiência necessários para realizar completamente seus objetivos, obtendo resultados positivos” (CHARAUDEAU 2006, p. 125).

Esse *ethos* diz respeito às qualidades que o orador precisa para o desempenho das funções que lhe são dadas, ou seja, esse orador deve mostrar que está por dentro do assunto abordado e que sabe se expressar e agir de maneira eficaz.

4 EDITORIAL COMO GÊNERO DISCURSIVO

O termo “mídia” refere-se aos dispositivos tradicionais de transmissão de informação como o rádio, a televisão e a imprensa escrita. Entretanto, há diferenças consideráveis entre esses três veículos de produção de sentidos. O rádio, enquanto transmissor de informações exclusivamente por meio da oralidade, precisa de estratégias específicas para obter a atenção do ouvinte através do som; a televisão, além do som, se vale da imagem; já a imprensa escrita, no entanto, permite que o leitor volte para esclarecer algum ponto que não ficou claro na primeira leitura, o que não é possível fazer no rádio e na televisão (considerando uma transmissão normal).

Acerca da imprensa escrita, mais especificamente sobre o editorial, objeto de estudo deste trabalho, trata-se, conforme explicita Moura (2012), de um acontecimento comentado ligado a um setor de atividade social, que é a atividade midiática.

De acordo com Maingueneau (2002), existem os gêneros do discurso, os tipos de discurso e os setores de atividade social. Os gêneros do discurso, segundo

o autor, são dispositivos de comunicação que aparecem somente quando estão presentes certas condições sócio-históricas, isto é, empresas, sistemas, professores, estudantes ou qualquer outro meio que torne válida a existência de determinado gênero, como por exemplo, um relatório de estágio, que supõe a existência de empresas, de estudantes que almejam qualificação profissional, de professores que apliquem e avaliem o relatório etc.

Os tipos de discurso, por sua vez, englobam uma categoria mais ampla, envolvendo os gêneros de discurso associados. Já os setores de atividade social constituem um conjunto mais vasto, que engloba os gêneros e os tipos de discurso juntos. Para exemplificar essa classificação proposta por Maingueneau, tomemos o gênero discursivo “talk show”, que está no interior do tipo de discurso “televisivo” e que, por sua vez, está contido num conjunto ainda mais amplo, a mídia.

Dessa forma, o editorial é considerado um gênero discursivo, pois para ser redigido, é necessário que existam condições sócio-históricas que o tornem válidos, como, por exemplo, a empresa de comunicação a qual pertence, os posicionamentos ideológicos da mesma, o sistema político que incita tais posicionamentos, o editor-chefe que redige o texto, o tema mais pautado atualmente nas mídias e na sociedade etc. Esse editorial, por sua vez, pertence ao tipo discursivo “imprensa escrita”, e ambos fazem parte do conjunto mais vasto, o tipo de discurso “midiático”.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Partindo da ideia de que o jornal Diário do Povo do Piauí, assim como os outros jornais de grande circulação estadual (Meio Norte e O Dia), buscam chamar a atenção do leitor por meio de estratégias argumentativas, com o intuito de persuadi-lo a fim de aderir às suas informações, ideias e posicionamentos, faremos agora uma análise do corpus (9 editoriais), a fim de identificarmos os aspectos linguísticos que remetem à construção da imagem (*ethos*) desse veículo de comunicação, verificando a existência, nos seus editoriais, dos *ethé* de credibilidade. Antes, porém, de analisarmos o corpus, isto é, os editoriais escolhidos para análise, discorreremos acerca do contexto histórico do jornal, o *ethos* individual e o *ethos* prévio do mesmo

e a tendência ideológica desse veículo em relação ao governo, a fim de termos uma visão mais ampla do nosso objeto de estudo.

5.1 O contexto histórico do JDPP: a construção de uma imagem

O Jornal Diário do Povo do Piauí (JDPP) foi fundado no ano de 1987. Mais precisamente no dia 27 de setembro daquele ano, circulava o primeiro número desse veículo, que foi criado por um grupo de empresários locais com o intuito de apoiar o então governador Alberto Silva. O empresário Aerton Fernandes foi o pioneiro na presidência da empresa, que, no ano seguinte à sua fundação, foi comprada pelo também empresário Rufino Damásio.

A empresa inicialmente tinha uma estrutura de jornal pequeno, mas por conta do aumento da demanda de impressões e da falta de espaço para instalação da nova máquina de impressão de 5 metros, além das poucas vagas de estacionamento, houve a necessidade de um prédio com proporções maiores, fato que fez o jornal ser transferido para a sede atual que fica na Avenida Centenário, em frente ao aeroporto de Teresina.

O dono da empresa atualmente é o filho de Rufino Damásio, Danilo Damásio, atual diretor-presidente do grupo R. Damásio, maior distribuidora de peças para bicicleta da América Latina. Esse grupo possui um ramo de atividade diversificado, pois além de ser uma empresa de jornal e peças para bicicleta, possui ainda dois motéis (Afrodite e Garden), um hotel (Metropolitan) entre outros empreendimentos espalhados no Piauí e no Ceará.

O JDPP coleciona prêmios de melhor jornal do estado de 2001, 2002, 2003, 2007, 2008 e 2010, além do prêmio Mérito Ambiental em 2004. Atualmente, o Diário do Povo disputa com o Meio Norte, outro jornal impresso de grande circulação estadual, a primeira colocação entre os jornais mais lidos do estado.

5.2 *Ethos* coletivo e *ethos* prévio do JDPP

Conforme dissemos na fundamentação teórica, a noção de *ethos* pode se referir a grupos (*ethos* coletivo) ou a um sujeito apenas (*ethos* individual). Nessa perspectiva, verificamos que o *ethos* utilizado no JDPP é o coletivo, visto que a empresa se caracteriza como um “grupo empresarial”. Dessa forma, o *ethos* construído no editorial é o produto de várias vozes que compõem a empresa.

Também discorremos acerca da noção de *ethos* no tocante às informações pré-concebidas (*ethos* prévio). Ou seja, antes mesmo que o sujeito inicie sua enunciação, já possuímos imagens prévias sobre ele. O que dizer então de um sujeito institucional como o Diário do Povo?

Sabe-se que o JDPP foi fundado no ano de 1987 e, de acordo com o seu Diretor Comercial, possui uma tiragem diária atual de 9.200 exemplares, sendo 6.000 para assinantes e 3.200 para venda avulsa: bancas de jornal, sinais de trânsito, postos de venda e interior do estado; circula em quase 70% do estado do Piauí (o JDPP tem como meta chegar aos 100%, mas conta com um obstáculo que é a falta de pessoas qualificadas que cuidem do jornal em cada município, que o represente, receba-o, entregue-o, coloque-o em bancas de revista, e receba o pagamento sobre o jornal); tem uma periodicidade de segunda a domingo; possui 4 cadernos, com 36 páginas no total, sendo 8 páginas no primeiro caderno, 8 páginas no segundo, intitulado “cidade”, 4 páginas no terceiro – galeria, e 16 páginas nos classificados, sendo todos os cadernos coloridos na capa e na contracapa; sabe-se ainda que é uma empresa ligada ao grupo R. Damásio, mas que também sobrevive dos recursos dos anunciantes e dos assinantes do jornal.

Além disso, o jornal está há mais de 28 anos em circulação, o que pode demonstrar credibilidade. Ou seja, para que uma empresa de comunicação, comprometida com a informatividade, esteja há tanto tempo na ativa, precisa possuir uma imagem de si que preze pela sinceridade e veracidade de suas informações, a fim de conseguir credibilidade. O fato desse veículo de informação existir por quase três décadas, portanto, pode caracterizar um *ethos* prévio, pois o leitor, ao saber que

o jornal circula há 28 anos, pode construir uma imagem de maior confiança no mesmo, tendo em vista sua tradição e tempo de existência.

Após apresentarmos o *ethos* prévio do JDPP, passamos, agora, a discorrer sobre seu editorial. Ele está na página 2, aparece sempre no canto superior esquerdo, não é assinado por alguém (embora o nome do editor-chefe esteja sempre no final da mesma página, no canto inferior esquerdo, e que atualmente é o jornalista Zózimo Tavares); possui um “olho” (pequeno trecho destacado da matéria), que, geralmente, ocupa o meio da segunda e terceira colunas. Além disso, o editorial apresenta uma linguagem acessível, possibilitando ao leitor uma melhor compreensão do texto, que, por sua vez, está adequado ao tema social, político, ou qualquer outro que esteja em pauta naquele período.

Sabendo dessas informações, ao realizar a leitura do Diário do Povo, o leitor estará munido de imagens prévias sobre o mesmo, o que fornecerá ao mesmo subsídios para uma leitura e uma visão mais ampla desse veículo de comunicação.

5.3 A produção e veiculação ideológica no JDPP

De acordo com os ensinamentos de Bakhtin, a palavra é um signo ideológico por natureza. Na amostra de editoriais selecionada, observamos a presença de uma enunciação que revela um modelo midiático voltado para as questões políticas e sociais. Ao abordar o problema das drogas, por exemplo, o jornal posiciona-se de maneira a retratar uma temática concreta e recorrente no cenário social, alertando para os perigos e as consequências desastrosas que essas substâncias podem causar, além de denunciar a falta de interesse político acerca do tema.

Ao abordar a questão religiosa (Cristã), por conta do período da semana santa, o jornal se posiciona de tal forma que busca adesão dos interlocutores católicos, tendo em vista que estes representam a maioria no estado em número de adeptos; além disso, denuncia os “figurões” que pedem votos prometendo resolver os problemas sociais mais graves, apresentando argumentos que alertam sobre as atuais práticas políticas que estariam divergindo dos ensinamentos cristãos.

Percebe-se ainda, em alguns editoriais do *corpus*, cuja temática aborda questões políticas, uma postura ideológica contrária ao governo do PT. Tal postura pode ser observada em outras partes do jornal, como está explícito nessas duas capas do JDPP:

Figura 2 - Jornal Diário do Povo, 2010



Fonte: <http://www.diariodopovo-pi.com.br>

Figura 3 - Jornal Diário do Povo, 2015



Fonte: <http://www.diariodopovo-pi.com.br>

Essas capas, publicadas respectivamente em 20 de agosto de 2010 e 12 de setembro de 2015, ambas no período do governo do PT: Lula (2003-2010) e Dilma (2011 até os dias atuais) retratam nossa afirmação, pois como está explicitado nas capas, o jornal tenta atingir a imagem desse governo, como podemos observar nos seguintes aspectos: nas chamadas principais, uma ênfase constante às falhas em obras executadas pelo governo federal no Piauí; na seleção lexical dessas chamadas, em que utiliza vocábulos e números percentuais para acentuar essa imagem negativa, tais quais “só” e “2%”, na primeira capa, “não” e “nem” na segunda.

Os problemas abordados, como podemos observar nas capas e nos editoriais, geralmente se voltam para questões estaduais ou nacionais. Não se percebe uma problematização da realidade local nos editoriais. Tal postura pode evidenciar um vínculo ideológico entre a linha editorial do jornal e as ideias do partido ou grupo político responsável pela atual gestão da prefeitura de Teresina.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.3-28, jul./dez. 2016.

5.4 Construindo as imagens de credibilidade

Os veículos de comunicação necessitam de credibilidade para conseguirem adesão de um determinado público. Para Moura (2012, p. 206), essa credibilidade é construída a partir de uma transmissão clara, concisa, objetiva e contextualizada, pois, dessa maneira, certamente atenderá aos anseios do público leitor.

Conforme dissemos na fundamentação teórica, os *ethé* de credibilidade são o resultado de uma construção identitária pelo orador em que o mesmo busca ser o mais digno de crédito possível. Esses *ethé* são classificados por Charaudeau (2006) em: sério, virtude e competência. Entretanto, para efeito de análise, daremos ênfase às imagens de seriedade e competência, tendo em vista serem elas as mais recorrentes no corpus analisado.

5.4.1 A busca de uma imagem de seriedade

A seriedade desempenha um papel fundamental para quem almeja construir uma imagem de credibilidade. Na mídia, por exemplo, essa marca faz-se extremamente necessária, pois ela é crucial para que se tenha um jornalismo de qualidade. Com o intuito de obter uma imagem de sério, o sujeito enunciador, no caso, o JDPP, pode recorrer a índices tais como os comportamentais e os verbais.

Os índices comportamentais, como já foi explicitado, referem-se à capacidade de estar presente na vida social e política, principalmente em momentos de dificuldade, mostrando estar junto dos que sofrem. O JDPP apresenta esse índice, como podemos observar nessa passagem de um editorial publicado em 14 de março de 2015 cujo título é “A exaltação do escatológico”:

De repente, a política brasileira foi transformada numa ação grotesca em que não se respeita absolutamente nada, muito menos a verdade (JDPP, 2015)

Neste trecho, observamos que o jornal tenta demonstrar uma imagem de sério, principalmente quando se utiliza do termo “verdade”, pois, por ser um vocábulo com valor ético e social significativo, a maneira como o jornal o utiliza pode caracterizar uma tentativa de induzir o leitor a crer que esse veículo se preocupa

com a verdade. Portanto, ao afirmar que, com essa postura da política brasileira, nada mais é respeitado, muito menos a verdade, o jornal enfatiza o proceder que defende como verdadeiro, colocando-o acima de todas as outras coisas às quais a política não respeita. Esse comportamento tem como intuito produzir uma imagem de seriedade do jornal, buscando uma maior adesão de seus leitores às suas teses.

Outro trecho que revela a existência desse índice e que contribui para uma imagem de sério está no editorial de 1º de março de 2015, intitulado “Cracolândias”:

Chamamos atenção hoje para um assunto que tem sido pauta constante no noticiário policial piauiense e brasileiro, mas que pouco influi no debate social, a não ser quando alguns políticos tratam em suas campanhas – e com isso tentam demonstrar alguma preocupação. O que existe, de fato, é apenas a repressão absurda sobre os menos favorecidos. E muitas vezes pessoas pobres são confundidas com marginais (JDPP, 2015)

Aqui, o jornal aborda um assunto recorrente no noticiário policial piauiense e brasileiro, uma temática social concreta: o problema das cracolândias, lugares de aglomeração de drogados e traficantes que geralmente se localizam no centro das grandes cidades. No trecho, o jornal tece uma crítica à maneira como são tratados, pelos policiais, os menos favorecidos, isto é, as pessoas que residem em áreas socialmente afetadas, como favelas, áreas de invasão urbana etc. Além da polícia, o jornal também menciona os políticos, que geralmente só se importam com essas pessoas quando estão em campanhas eleitorais, produzindo uma teatralização cujo objetivo é apenas a eleição. Dessa forma, o JDPP novamente demonstra preocupação com as classes menos favorecidas, procurando fazer crer que está junto dos que sofrem, revelando, assim, a presença do índice comportamental, que, por sua vez, pode desembocar na produção de uma imagem de sério.

O *ethos* de sério faz parte da construção da imagem do JDPP, porque esse veículo de comunicação ainda se utiliza dos índices verbais, no tocante ao uso de construções de fácil entendimento aos leitores, para transmitir sua mensagem de maneira acessível, como está explícito nesse outro trecho do editorial “A exaltação do escatológico”:

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.3-28, jul./dez. 2016.

A fé pública há muito deixou de existir. Deixou de ser crime contrariá-la. Deixou de ser considerado algo absurdo, ofensivo. Aliás, ninguém parece mais se ofender com nada. Parece inteligente mentir e enganar. Quanto mais uma autoridade consegue enganar, mais inteligente ela é considerada. É uma espécie de apologia do inverso. O verdadeiro inteligente é considerado abusado, ridículo, é logo expulso das rodas de conversa (JDPP, 2015).

Neste excerto, o jornal utiliza-se de um jogo de palavras com o intuito de discorrer sobre a inversão de valores que acomete a sociedade brasileira. Expressões do tipo: “Parece inteligente mentir”, “Quanto mais consegue enganar, mais inteligente é”, “O verdadeiro inteligente é considerado abusado, ridículo”, revelam um tom irônico do jornal para com a situação em que se encontram a sociedade e a política brasileira.

Observamos ainda, por meio deste trecho, que o jornal tenta construir uma postura engajada, denunciando a decrepitude dos valores morais da sociedade atual. Dessa forma o jornal procura construir uma imagem de seriedade.

5.4.2 Construindo uma imagem de competente

O *ethos* de competência, por sua vez, exige de seu possuidor domínio do assunto que está tratando e habilidade para transmitir esse assunto de maneira eficaz, com o intuito de realizar seus objetivos, a fim de obter resultados positivos. Os editoriais do JDPP abordam, geralmente, temáticas relacionadas à política ou a questões sociais que estão sendo debatidas na atualidade. Para tanto, procuram mobilizar uma argumentação que indique um repertório sociocultural diversificado, denotando competência.

Um fenômeno bastante recorrente no *corpus* analisado é a interdiscursividade, através da qual, a argumentação vai mobilizando e relacionando conhecimentos diversos em defesa de um ponto de vista. No exemplo abaixo, o enunciador estabelece um paralelo entre a realidade e a ficção na busca pela persuasão. Podemos comprovar esse fenômeno com um trecho do editorial publicado pelo jornal no dia 9 de março de 2015, intitulado “Terra do faz de conta”:

Quem não lembra?... Emília, a boneca de pano da menina Narizinho, dizia “faz de conta que...” e de repente o riacho existente no Sítio do Pica-Pau Amarelo se transformava no Reino das Águas Claras e o peixe charmoso que poderia ser grelhado para o jantar se torna o não menos elegante Príncipe Encantado. O porquinho inquieto vira o Marquês de Rabicó e a espiga de milho torna-se o Visconde de Sabugosa. (...) Dona Benta com suas histórias, tia Anastácia com seus quitutes, tio Barbabé com suas lendas, o Saci Pererê, Pedro Malasartes, todos estes fazem parte desta terra do faz de contas que muito bem poderia ser um lugar onde certa classe de políticos é acusada de desviar recursos públicos logo pisca os olhos para aparecer em outro lugar, muito distante daqui, onde nada disso está acontecendo, onde nada disso é ilegal, onde ilegal é investigar, apurar, contar tudo para a imprensa (JDPP, 2015).

O autor trata da atitude de certa classe de políticos em desviar recursos públicos e, em seguida, sumir para reaparecer em outro lugar, bem distante dali, como se nada tivesse acontecido, como se tudo fosse um faz de conta. O jornal compara esse fato do cenário político com um clássico da literatura infantil brasileira escrito por Monteiro Lobato, o Sítio do Pica-pau Amarelo. Utiliza-se, portanto, de tipos discursivos distintos, como o político e o literário. Essa noção também pode ser aproximada à de *cenografia*, apresentada por Maingueneau (2008) pois nada mais é do que um texto, pertencente a um determinado gênero, que se apropria de uma cenografia típica de outro gênero.

Outro exemplo pode ser constatado em alguns trechos do editorial intitulado: “Tsunami Moral”, publicado em 12 de abril de 2015.

Parece que um verdadeiro tsunami vem varrendo o Brasil de norte a sul, de leste a oeste. [...] No Japão, o tsunami destruiu prédios, estradas, pontes, tirou vidas, provocou uma onda de destruição terrível na vida do país. [...] O Japão enfrentou guerras ao longo de sua história. Enfrenta terremotos periodicamente. Por aqui nunca tivemos terremoto. A não ser o terremoto da política. O terremoto de administrações corruptas. Ou então o terremoto moral e cultural de parte considerável de nossa sociedade (JDPP, 2015).

O jornal permanece com a sua estratégia de comparação. Desta vez, menciona um terremoto que atingiu o Japão em 11 de março de 2011, seguido de uma onda gigante chamada de tsunami, que chegou a 23 metros de altura, e que devastou a costa nordeste japonesa. Ele se utiliza desse fato trágico para compará-

lo ao momento caótico em que vive a política e o estado moral e cultural de grande parte da sociedade brasileira.

Estima-se, portanto, que vem de muito longe toda essa dificuldade com a ética. Os pobres índios foram enganados. Trocaram sua castidade por alguns espelinhos e badulaques. O mesmo vem fazendo essa turma esperta de Brasília. Eles enganam os pobres trocando espelinhos e badulaques por votos que lhe dão acesso aos cofres públicos (JDPP, 2015).

Neste trecho do mesmo editorial, o jornal continua comparando o proceder político atual com fatos históricos e verídicos. Dessa forma, observamos que o jornal se utiliza de uma argumentação que busca construir uma imagem de si mesmo relacionada à competência, tentando ganhar créditos junto ao seu interlocutor à proporção que procura ser fiel aos fatos. Além disso, tem a intenção de seguir uma mesma linha de pensamento, por estar sempre buscando se posicionar sobre os problemas atuais que envolvem a política, estabelecendo, assim, comparações entre o tema abordado e o mundo da ficção.

Outra característica pertencente ao jornal, que serve para ilustrar essa imagem de competência, diz respeito à utilização de uma argumentação que tenta revelar um conhecimento enciclopédico fundamentado. Por exemplo, observemos esses trechos do editorial de 15 de março de 2015, cujo título é “Que governo se pretende?!”:

Que tipo de governo as pessoas realmente querem para o Brasil? [...] De tudo já se tentou por aqui e nada parece satisfatório. [...] O Brasil tem quinhentos e poucos anos de história. Mais de trezentos foram sob a dominação de Portugal. Portanto, **El Rei** não permitia pensamentos, nem de sim nem de não. Apenas de cale-se. [...] Veio então a república dos marechais. Coisa de muita truculência e mortandade. Floriano pelo meio e muito sangue derramado. [...] Reza a lenda que na Idade Média tentou-se um modelo perfeito de governo. Foi com **rei Arthur** e seus cavaleiros da tábua redonda. [...] Claro que ao fim, um deles, **Sir Lancelot**, achou que podia desfrutar dos mesmos prazeres de sua majestade. (JDPP, 2015). Grifos dos autores.

Entre as referências mencionadas, destacamos: personagens da história real, como os reis de Portugal e seus regimes autoritaristas de governo, e também a Floriano Peixoto, presidente do Brasil de 1891 a 1894; lendas famosas como a do rei Arthur e um de seus cavaleiros, Sir Lancelot. Essa associação é feita com o intuito de tentar explicar que o povo brasileiro sempre se mostrou insatisfeito com as formas de governo que se instauraram no país ao longo de sua história. Dessa forma, observamos que o jornal tenta demonstrar que possui uma leitura de mundo abalizada, revelando assim uma imagem de competência, pois demonstra saber acerca de temas diversificados.

5.4.3 Ethos de opositor: uma imagem anti-petista

Com o intuito de construir uma imagem de credibilidade para os seus interlocutores, observamos que o JDPP busca construir, além dos *ethé* já mencionados e baseados na classificação proposta por Charaudeau (2006), outro *ethos*, o qual denominamos de “*ethos* de opositor”.

O *ethos* de opositor apresenta-se de maneira constante nos editoriais do jornal, sendo o governo do PT o maior alvo de suas críticas. Constatamos essa imagem de si nos seguintes trechos:

Observa-se que de repente o ministro decidiu ficar bonzinho e prestar um grande serviço à nação, avisando o procurador geral de que ele deve se precaver contra possíveis atentados a sua vida na véspera de entregar a Justiça denúncias contra os implicados na mencionada operação que, na prática, de acordo com as investigações em curso pela Polícia Federal, são gente graúda e envolvida até a medula com altos escalões da República, **sobremaneira nas administrações do PT**, partido ao qual pertence o diligente e boníssimo ministro Cardozo (JDPP, 2015)

Neste editorial, o jornal argumenta sobre a atitude do ministro José Eduardo Cardozo, do PT, que, segundo jornais e portais de notícias do Brasil, alertou o procurador geral Rodrigo Janot em aumentar a segurança particular devido a riscos de atentados à sua vida, por estar prestes a entregar à Justiça denúncias contra os implicados na operação Lava Jato. O jornal argumenta que esses implicados, de

acordo com a Polícia Federal, são pessoas envolvidas com os altos escalões nas administrações do PT.

O discurso é de oposição, pois o jornal tenta desconstruir a imagem do atual governo, argumentando sobre o seu grande envolvimento no caso que vem chamando a atenção da sociedade: o caso Petrobrás.

5.4.4 *Ethos* católico: um auditório presumido

O Jornal Diário do Povo do Piauí, a fim de obter crédito de seus leitores, também busca construir uma imagem de cristão católico, como podemos observar nesses trechos de editoriais publicados pelo jornal no início de abril de 2015, no período da quaresma, também conhecido popularmente pelos católicos como “Semana Santa”:

E se Jesus voltasse hoje? Encontraria o mundo menos ou mais injusto do que aquele deixado por ele há dois mil anos? Na verdade, mais de dois mil anos atrás? Segundo os evangelistas Marcos, Mateus, Lucas e João, ele teria pregado por apenas três anos, aproximadamente, tempo suficiente para deixar uma mensagem muito forte. (...) O que diria **Nosso Senhor** ao descer dos Céus em meio as nuvens para o julgamento dos justos? Será que efetivamente os encontraria em qualquer parte do planeta? Será que as pessoas simplesmente acreditam? (JDPP, 2015)

O que nos ensina o sermão da montanha? O que buscou **o Cristo** nos ensinar com suas palavras naquele dia, naquele momento, naquela sua pregação, quando falou sobre os lírios do campo, sobre a beleza daquilo que nos é ofertado pela mãe natureza e que gratuitamente destruimos? (...) Imaginamos apenas que se fosse possível vivermos segundo aquelas palavras, estaríamos hoje num ambiente social infinitamente mais evoluído, mais civilizado, mais humanizado. (JDPP, 2015)

O jornal elabora uma enunciação de caráter católico em plena semana santa e, além disso, utiliza-se de expressões que demonstram respeito à autoridade máxima do cristianismo - Jesus Cristo, como “Nosso Senhor”, no primeiro editorial, e “o Cristo”, no segundo. Dessa forma, o jornal, ao enunciar como alguém adepto ao

catolicismo, isto é, uma das vertentes do cristianismo, tenta aproximar-se de seus leitores, pois se imagina num estado com o maior percentual de católicos do país¹.

Podemos considerar, ainda, a afirmação de Moura (2012, p. 78) segundo a qual “o autor de um dado enunciado tem uma representação dos seus destinatários, e disso dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado”. De acordo com essa visão, ao enunciar, o autor já possui dados acerca do seu destinatário, o que facilita na composição de uma argumentação eficaz. O jornal possui, dessa forma, um auditório presumido, que, na concepção de Perelman, é “um conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005 *apud* MOURA, 2012, p. 78). O JDPP, dessa forma, busca construir uma imagem relacionada ao catolicismo, demonstrando empatia com os seus leitores através de um discurso religioso muito próximo aos dogmas defendidos e compartilhados pelos mesmos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização dessa pesquisa, podemos perceber que o JDPP tenta estabelecer uma verdade sobre os fenômenos do mundo, através de fatos e técnicas de comparação entre o assunto em pauta e o mundo real ou ficcional. Além disso, reflete uma visão do mundo social e político, colocando o estado do Piauí numa posição de dependência, tanto do governo federal quanto do governo estadual. Porém, transparece uma ideia de que procura ser favorável ao governo municipal, tendo em vista que não se percebe uma problematização no âmbito local em seus editoriais.

No tocante ao *ethos* analisado, constatamos que o JDPP constrói uma identidade discursiva, demonstrando assim que pode ser julgado digno de crédito. Além disso, mostramos que o JDPP possui um *ethos* prévio que fornece ao leitor subsídios para uma leitura crítica, além de passar confiança aos mesmos, pois trata-se de uma empresa que está há quase três décadas na ativa.

¹Segundo dados do Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) 2010, o Piauí ocupa o primeiro lugar na lista de estados com o maior número de católicos do Brasil, com 85,1%.

Podemos afirmar, portanto, que é possível encontrar nos discursos midiáticos diversas estratégias de argumentação que são utilizadas com o propósito de convencer o leitor. O JDPP se utiliza do *ethos* de sério e de competência para mostrar uma imagem de credibilidade aos seus leitores. Verificamos ainda o *ethos* de opositor, em que o jornal tece críticas ao proceder petista, e o *ethos* católico, em que esse veículo, ao se imaginar num estado com 85,1% de católicos e o primeiro em número de adeptos a essa religião no país, busca construir uma linha de pensamento inserido nessa crença, mostrando dessa forma que o jornal possui um auditório presumido. Com isso, esse jornal busca passar uma imagem de si positiva diante da sociedade.

Referências

AMOSSY, Ruth. (Org.). **Imagens de si no Discurso: a Construção do *Ethos***. São Paulo: Contexto, 2008, p. 9-28.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das mídias**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Discurso Político**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORINDO, Priscila Peixinho. **Ethos: um percurso da retórica à análise do discurso**. Disponível em: <<http://revistapandorabrasil.com/revistapandora/ethos/priscila.pdf>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

GALINARI, Melliandro Mendes. **A era Vargas no pentagrama: dimensões político-discursivas do canto orfeônico de Villa-Lobos**. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, 2007b.

HEINE, P. V. B. **O ethos e a intimidade regulada: especificidades da construção do ethos no processo de revelação da intimidade nos blogs pessoais**. Dissertação de Mestrado. Salvador, Instituto de Letras UFBA, 2007.

Disponível em: <http://exame2.com.br/mobile/brasil/noticias/piaui-tem-o-maior-numero-de-catolicos>. Acesso em: 08 nov. 2015.

JORNAL DIÁRIO DO POVO DO PIAUÍ. Teresina, 2015. Disponível em: <http://www.diariodopovo-pi.com.br/Jornal/Default.aspx?d=2015-9-12>. Acesso em: 26 out. 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. **A propósito do *ethos***. In: MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 11-29.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de Textos de Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.3-28, jul./dez. 2016.

MOURA, João Benvindo de. **Análise discursiva de editoriais do jornal Meio Norte, do estado do Piauí**: a construção de imagens e as emoções suscetíveis através da argumentação. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte – MG, 2012. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/LETR-974H6D>>. Acesso em: 08 nov. 2015.

MOURA, João Benvindo de. O Piauí é aqui: a construção de imagens e os efeitos patêmicos em editoriais do jornal Meio Norte. **Revista do GELNE**, v.12, n.1, 2010: Disponível em: http://www.gelne.org.br/Site/RevistaGelne/revistas.php?acao=conferir_revista&revista=10>. Acesso em: 08 nov. 2015.

MOURA, João Benvindo de; MELLO, Renato. Argumentação e discurso em editoriais. In: ALVES FILHO *et al.* (Org.). **Investigações linguísticas interinstitucionais**: léxico, texto e discurso. Teresina: EDUFPI, 2013, p. 11-56.

MOURA, João Benvindo de; LOPES, Shara Lylian de Castro. Análise discursiva do profeta Ageu: uma visão retórica a partir da enunciação profética. **EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 6, p. 177-191, jun.2014.

MOURA, João Benvindo de; BATISTA JÚNIOR, José Ribamar Lopes; LOPES, Maraisa (Org.). **Discurso, memória e inclusão social**. Pipa Comunicação: Recife, 2015.

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: CONVERSAS INTENSAS E TENSAS

FINAL PAPER: INTENSE AND TENSES CONVERSATIONS

Andréa Lourdes Monteiro Scabello

Minicurrículo

Bacharel e Licenciada em Geografia (USP), Mestre em Arqueologia (USP) e Doutora em Ciências, com área de concentração em Geografia Física (USP), Especialização em Ciências Sociais (FESPSP), Licenciatura em Pedagogia (com ênfase em gestão escolar), Professora Adjunta da Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí.

Av. Cidade Universitária, s/n, Campus Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina, PI, CEP: 64049-550

E-mail: ascabello@hotmail.com

RESUMO

O trabalho de conclusão de curso é uma exigência dos currículos das licenciaturas em Pedagogia. A orientação para a elaboração dos projetos e a execução da pesquisa compõe-se de momentos intensos e, por vezes, tensos. A intenção é apresentar alguns dos desafios vivenciados ao longo do processo de orientação de pesquisa, na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II – TCC II, que resultou na elaboração de artigos científicos. O percurso da pesquisa demonstrou ser tão importante quanto o resultado final.

Palavras-chave: Pedagogia. Licenciatura. TCC. Desafios.

ABSTRACT

Final paper is a requirement of Pedagogy undergraduate courses curricula. The guidance for preparation projects and research execution are consisted of intense and, sometimes, tense moments. The aim of this paper is to present some of the challenges experienced throughout the process of research guidance in the discipline Final Paper II, which resulted in the elaboration of some scientific papers. The research course has proved to be as important as the final result.

Keywords: Pedagogy. Degree. TCC. Challenges.

1 INTRODUÇÃO

O Curso de Graduação em Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR da Universidade Federal do Piauí – UFPI foi criado com base “[...] nos dispositivos legais, notadamente no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica [...]” (UFPI, 2010, p. 6). A referida Instituição de Ensino Superior – IES “[...] ao aderir o Programa Emergencial de Primeira Licenciatura para Professores em Exercício na Educação Básica Pública reafirma seu compromisso com a educação do estado do Piauí e com a formação contínua dos docentes em exercício [...]” (UFPI, 2010, p.7).

De acordo com o Projeto Curricular de Curso – PCC a oferta da modalidade primeira licenciatura, tem a intenção de “[...] atender as demandas sociais emergentes no Estado [...] no que se refere à formação de profissionais para a Educação, especialmente, para docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (UFPI, 2010, p.7-8).

A formação dos professores, segundo o citado documento, está pautada numa metodologia e em atividades de pesquisa visando “[...] formar um profissional **habilitado para a investigação** [grifo meu], análise e crítica dos problemas da prática pedagógica e da prática social, capaz de propor novas formas de intervenção pedagógica e educacional.”. (UFPI, 2010, p. 8). Assim, a matriz curricular prevê a existência de algumas disciplinas obrigatórias cujo foco é a pesquisa e a produção do conhecimento científico (a exemplo da Iniciação ao Trabalho Científico e a Pesquisa em Educação, o Trabalho de Conclusão de Curso I – TCC I e Trabalho de Conclusão de Curso II – TCC II ofertadas nos 1º, 6º e 8º períodos, respectivamente com cargas horárias de 60 horas). Em atendimento a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP nº1), de 10/08/2006, que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, a matriz curricular é constituída por disciplinas (obrigatórias, opcionais, atividades complementares e estágio supervisionado) cujos conteúdos destinam-se a articular a teoria e a prática.

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a importância da prática de pesquisa para a constituição do professor-pesquisador e apresentar alguns dos desafios vivenciados ao longo da orientação à pesquisa do TCC II evidenciando as tensões próprias da relação entre orientador e orientando.

O texto encontra-se estruturado em quatro seções que versam sobre: a formação do professor pesquisador, a contextualização do TCC I e II no âmbito do curso de Pedagogia do PARFOR/UFPI, as tensões da orientação e conclusões.

2 CONHECIMENTO, PESQUISA EM EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSOR-PESQUISADOR

A ciência tem por objetivo produzir conhecimentos teóricos e, também, fornecer contribuições práticas para a resolução de problemas no cotidiano. Miranda (2005, p. 240) destaca que “O conhecimento consiste de um esforço do homem para compreender a realidade natural, social e, também, compreender a si mesmo”. Para a autora “Os conhecimentos científicos colaboram para que os homens produzam sua existência, criando condições mais adequadas para uma sociedade melhor.”. (MIRANDA, 2005, p. 249). Contudo, é importante destacar que se o conhecimento produzido continuamente indica um novo estágio de produção científica, os resultados e significados advindos desse processo são parciais e, possíveis de se tornarem fonte de novos problemas (MIRANDA, 2005).

A produção de conhecimento científico está associada à pesquisa. E, esta pode ser entendida como a ação de “[...] reunir as informações necessárias para encontrar a resposta para uma pergunta e assim chegar à solução de um problema.” (BOOT, COLOMB, WILLIANS, 2008, p.19). Concordando com esta definição Gil (2002, p. 17) ressalta que a pesquisa é um “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas para problemas propostos. [Ela] é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema [...]”. Corroborando com essas ideias Teixeira *et al.* (2011, p. 3) destacam que:

Fazer pesquisa é indagar-se, inquietar-se e, diante disso, ir em busca de conhecimentos, observações e investigações que permitam a realização de uma ação coerente com esta realidade. A vivência investigada e reflexiva sobre a prática funciona como a possibilidade da formação de um profissional autônomo. O ato de refletir na e sobre a prática exige um esforço de descentração dela a fim de poder analisá-la criticamente.

Assim, o ato de pesquisar contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades valorizando a construção de autonomia. “O êxito da pesquisa depende [...] de certas qualidades intelectuais e sociais do pesquisador, entre a quais [destacam-se]: conhecimento do assunto, curiosidade, criatividade, integridade intelectual, atitude autocorretiva [...], perseverança e paciência, confiança na experiência” (GIL, 2002, p.18).

Muitos podem ser os motivos que justifiquem a realização de uma pesquisa. Mas, para Gil (2002) há, basicamente, duas razões: uma de ordem intelectual (satisfação pelo conhecimento) e outra prática (o desejo de realizar ou fazer algo de forma mais eficiente). Contudo, nos cursos de graduação a pesquisa tornou-se obrigatória. Uma forma de avaliar a formação do profissional. E, desta maneira, nem todos os estudantes realizam-na para atender às razões expostas anteriormente.

A pesquisa em educação, segundo André (2001, p.53), ao longo do século XX passou por “[...] profundas [transformações envolvendo] mudanças, seja nas temáticas e problemas, seja nos referenciais teóricos, seja nas abordagens metodológicas e, nos contextos de produção dos trabalhos científicos”.

Para o citado autor diversos são os questionamentos acerca da pesquisa em educação. De maneira geral, esses questionamentos relacionam-se a natureza e peculiaridades do trabalho científico chamando a atenção para os critérios que definem a qualidade das pesquisas acadêmicas, ou seja, o que se pode considerar como uma “boa pesquisa”. Ela destaca, também, a preocupação com a escolha dos procedimentos – métodos e técnicas de investigação - a fim de manter o rigor na coleta de dados.

As pesquisas em educação assumiram, então, a perspectiva “[...] de intervenção, aliada a uma crítica veemente ao caráter distante e acadêmico das pesquisas produzidas na universidade. No fundo dessa polêmica está a

supervalorização da prática e certo desprezo pela teoria” (ANDRÉ, 2001, p.57). Esta relação entre teoria e prática fica mais evidente no currículo do curso de pedagogia no âmbito do estágio supervisionado. Para Muller (2007, p.102) é importante “[...] tornar o estágio curricular um espaço para articulação entre teoria e prática, desenvolvendo-o como pesquisa e com pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento que abrangem a educação”.

O estágio supervisionado propicia ao estudante a observação de situações do cotidiano escolar. E, desta forma, permite a identificação de algumas temáticas a ser melhor estudadas. O despertar desse olhar mais sensível é um dos aspectos importantes da formação. O pedagogo não pode estar alheio as situações que vivenciará no dia-a-dia da escola. Assim, muitos dos temas de pesquisa do TCC do curso de Licenciatura (PARFOR/UFPI) originaram-se das experiências vividas e inquietações surgidas ao longo do estágio. E, como se citou, anteriormente, alguns dos estudantes dedicaram-se a pesquisa por motivo intelectual (reconhecendo nesta atividade um desafio), outros a realizaram por motivos práticos (a tentativa de achar uma solução para um problema real vivenciado no âmbito escolar) e, uns poucos, a fizeram por ser uma obrigatoriedade para a obtenção do diploma.

Muitos são os problemas relacionados a elaboração e execução das pesquisas em educação. André (2001) chama a atenção para os seguintes fatores: tempo de formação, instrumentos de coleta de dados precários, análises pouco fundamentadas, interpretações sem sustentação teórica. Estes problemas tornam-se comuns nas pesquisas oriundas dos cursos de formação de professores. E eles podem ser explicados em função de diversos fatores. Entre eles ressalta-se uma educação básica tradicional desvinculada do desenvolvimento de competências e habilidades. Além disso, o tempo de formação inicial de um professor é curto em relação a complexidade dos fenômenos que serão vivenciados no contexto profissional. A sustentação teórica é, por vezes, superficial. Poucos são os estudantes que se constituem como leitores assíduos. Uma das maiores dificuldades no processo de formação está relacionado a leitura, interpretação e escrita. Operações mentais como análise e síntese são pouco estimuladas. Contudo,

mesmo diante dos problemas apontados a formação do professor deve inserir a capacitação relativa à pesquisa científica. E, como afirma Mello (2000, p. 102):

É preciso que a formação docente propicie a eles a oportunidade de refazer o percurso de aprendizagem que não foi satisfatoriamente realizado na educação básica para transformá-los em bons professores, que no futuro contribuirão para a melhoria da qualidade da educação básica.

Desta forma, como ressalta a autora citada, a formação inicial do professor deve habilitá-lo à aplicação dos conhecimentos, mas também, precisa desenvolver as habilidades do investigador. Portanto, o professor deverá ser:

[...] capaz de problematizar uma situação de prática profissional; de mobilizar em seu repertório ou no meio ambiente os conhecimentos para analisar a situação; de explicar como e por que toma e implementa suas decisões, tanto em situações de rotina como diante de imprevistos, revelando capacidade de metacognição dos próprios processos e de transferência da experiência para outras situações; de fazer previsões, extrapolações e generalizações a partir de sua experiência, e registrá-las e compartilhá-las com seus colegas. (MELLO, 2000, p. 106).

As habilidades e competências citadas acima são fundamentais para o exercício da profissão de professor. E, devem ser foco das discussões teóricas tratadas nas disciplinas que estruturam a matriz curricular do curso de licenciatura, mas também, precisam tomar parte das ações em contexto escolar.

3 A FORMAÇÃO EM PESQUISA NO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR/UFPI: O TCC I E II

A formação em pesquisa inicia-se no 1º bloco do curso com a disciplina Iniciação ao Trabalho Científico e a Pesquisa em Educação na qual são apresentadas informações básicas sobre: Epistemologia do conhecimento científico; Tipos de conhecimento; Modalidades de leitura e documentação. Os conteúdos tratados versam sobre o pensamento científico, os procedimentos e a sistematização da pesquisa tornando-se imprescindíveis para as demais disciplinas. Contudo, a Iniciação ao Trabalho Científico e a Pesquisa em Educação, que deveriam ser referência no cotidiano do estudante de pedagogia, tem pouco sentido

para a maioria deles. O que se percebe é que o conteúdo relacionado a sistematização da pesquisa não é utilizado na prática. Talvez, em virtude das aprendizagens adquiridas ao longo da educação básica que fomentou a memorização de informações e conteúdos em vez de instrumentalizar os estudantes para a elaboração de questionamentos acerca dos problemas que afetam o cotidiano. Quebrar com este modelo de educação não é tão simples. E, torna-se difícil, no cotidiano das aulas, demonstrar que a elaboração de boas questões é um dos passos para se realizar uma boa pesquisa. Como afirma André (2001, p. 54-55):

A diversidade de temáticas, enfoques, métodos e contextos trouxe, naturalmente, questionamentos de diferentes ordens para a pesquisa em educação, entre os quais podemos destacar: a) O que caracteriza um trabalho científico e outros tipos de conhecimentos? São questões referentes aos fins da investigação e à natureza dos conhecimentos produzidos. b) Como julgar o que é uma boa pesquisa? Quem define esses critérios? São questões relativas aos critérios de avaliação da qualidade dos trabalhos científicos. c) Que procedimentos devem ser seguidos para manter o rigor na coleta de dados? São questões voltadas para os pressupostos dos métodos e técnicas de investigação, tanto em situações que focalizam problemáticas locais quanto na que abordam um grande número de observações.

É, somente, no decorrer do curso, ao longo do 6º e 8º blocos, que são ofertadas as disciplinas de TCC I e TCC II dedicadas a elaboração e normalização de trabalhos acadêmicos; iniciação à pesquisa em educação; atividade orientada de elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC; conclusão e apresentação pública do TCC, nos moldes de uma monografia ou de artigo científico.

As disciplinas de TCC I e TCC II possuem objetivos diferentes, mas articulados e o funcionamento das mesmas é diferenciado. O TCC I tem a intencionalidade de discutir a pesquisa e orientar os discentes na elaboração de um pré-projeto. As aulas foram ministradas por um único professor que ficou responsável por orientar as mais diferentes temáticas. O TCC II, por sua vez, caracterizou-se pela execução e socialização da pesquisa. Neste momento, os discentes se agruparam, de acordo com os interesses, sob a coordenação de um orientador. Os grupos foram constituídos por 5 a 9 estudantes intensificando-se as relações interpessoais entre o orientador e o orientando.

A estrutura descrita anteriormente evidenciou alguns problemas. Os discentes, inicialmente, demonstraram dificuldade para articular o conteúdo tratado na Iniciação ao Trabalho Científico e a Pesquisa em Educação com os objetivos do TCC I. Assim, o professor responsável pela referida disciplina assumiu a responsabilidade de retomar aspectos da metodologia científica a fim de orientar a elaboração dos projetos de pesquisa. O cotidiano das aulas indicou algumas deficiências na formação, especialmente, no que dizia respeito a leitura e interpretação de textos, sistematização dos registros e elaboração de fichamentos ou paráfrases. Muitos discentes não eram leitores assíduos e, também, não apresentavam o hábito de elaboração de anotações, a exemplo de fichamentos, resumos ou resenhas. Não haviam adquirido a prática de realizar citações diretas ou indiretas evidenciando em seus textos o plágio de ideias ou de trechos de textos já existentes. Poucos dominavam as normas relativas a elaboração dos trabalhos acadêmicos.

O professor que ministrou a disciplina enfrentou uma tarefa hercúlea: a orientação de dezenas de projetos versando sobre diversas temáticas relacionadas à Educação Infantil e Ensino Fundamental menor. Diante desta perspectiva o acompanhamento da elaboração dos pré-projetos ficou um pouco prejudicada. Os pré-projetos foram entregues para a avaliação no período de retorno dos estudantes, ao final da disciplina. E, desta forma, a devolução dos mesmos acrescidos de comentários e orientações necessárias para a reformulação só foram entregues no início do semestre subsequente.

O TCC II, segundo a ementa da disciplina, objetiva a execução e socialização dos resultados da pesquisa para um público amplo. Grupos de estudantes, como mencionado, aglutinam-se em torno de um professor que tem a função de orientar o projeto que foi elaborado no TCC I, sob a responsabilidade de outro professor. Assim, logo de início surgiram alguns problemas a serem administrados. Em primeiro lugar tomar conhecimento das temáticas, dos anseios e desejos dos estudantes frente a realização do trabalho de conclusão. Embora, em comparação com o TCC I, haja uma quantidade menor de orientações o professor ainda se vê diante de dificuldades com relação a execução das pesquisas, uma vez que, não

participou da elaboração do pré-projeto. Em segundo lugar, é preciso assumir a responsabilidade pela reelaboração e condução do projeto de pesquisa. Esta tarefa nem sempre é bem compreendida pelos estudantes. Eles não conseguiram perceber que o projeto se tratava de um planejamento detalhado da pesquisa. A maioria deles desejava partir para a execução, sem atentar-se para a necessidade de rever o problema, os objetivos e a metodologia da pesquisa.

No entanto, entende-se que a pesquisa na formação de professores, mais do que encontrar respostas, tem a intencionalidade de desenvolver nos estudantes novos hábitos e atitudes, competências e habilidades com relação a capacidade de aprendizagem. Esta finalidade é sustentada por Silva (2011, p. 25) ao demonstrar que os cursos de formação inicial de professores devem adotar a:

[...] concepção de professor como sujeito ativo, criativo e construtor de conhecimentos [...] o conhecimento do professor advém de sua prática profissional, ou seja, a experiência ou a ação docente cotidiana do professor na sala de aula, diante dos desafios e dos dilemas da prática de ensino, permitem que ele construa saberes, conhecimentos, isto é, elabore teorias acerca de sua prática. Teoria entendida como resultado de pesquisas realizadas pelo próprio professor em sua sala de aula.

Desta forma, a referida autora conclui que a prática passa a ser o enfoque central dos cursos de formação inicial dos professores ressaltando que “A prática deixa de ser concebida como um local de aplicação de teorias técnico-científicas e se converte em ponto de partida e de chegada das investigações educativas dos professores” (SILVA, 2011, p. 25).

4 SABORES E DISABORES DA PESQUISA: AS TENSÕES NO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO

Uma pesquisa só tem sentido se houver um questionamento. A questão surge de uma curiosidade humana acerca de algo que se quer conhecer mais profundamente. A curiosidade pode ser estimulada desde a tenra idade e a ela se associa a criatividade. Ambas podem ser instrumentos para a compreensão dos fenômenos sociais e naturais que ocorrem no mundo.

Assim, as temáticas do TCC I e II surgiram da curiosidade dos estudantes em compreender certas dinâmicas relativas aos fenômenos educacionais. Algumas das intenções dessas pesquisas eram eminentemente práticas, denunciando certo desprezo pela teoria e intencionando resolver os problemas do cotidiano escolar.

Os temas surgiram das vivências, uma vez que, muitos discentes já exerciam cargo como professor substituto em diversos municípios do interior do Piauí. Entre essas temáticas destacaram-se: as práticas pedagógicas em turmas multisseriadas – desafios vivenciados pelos docentes na educação do campo; a música como estratégia de ensino-aprendizagem na Educação Infantil; a ludicidade na Educação Infantil – a prática de ensino; a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental; as contribuições da literatura infantil para a aprendizagem das crianças; a literatura infantil no processo de formação de leitores; a gestão escolar democrática; a importância do Conselho Escolar no desenvolvimento das atividades educacionais.

A dificuldade de execução das pesquisas citadas associou-se a concepção de investigação científica que cada um dos discentes portava. A concepção pragmática - de que a finalidade da pesquisa é solucionar os problemas do cotidiano escolar - foi predominante. Desta forma, houve um esforço maior por parte da orientação para que as atividades da pesquisa fossem devidamente planejadas, para que os dados fossem coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise pudesse ser fundamentada e que o artigo descrevesse claramente o processo seguido e os resultados alcançados (ANDRÉ, 2001).

Outro aspecto a ser mencionado diz respeito ao funcionamento e organização dos cursos de licenciatura do PARFOR e o perfil dos estudantes. Cabe destacar que as aulas da Pedagogia são oferecidas de forma concentrada, nos períodos de férias dos estudantes, havendo retornos posteriores (sábados letivos) para a finalização das disciplinas. Esta estrutura dificulta a execução da pesquisa, uma vez que, os discentes comprometem-se em assistir as aulas regulares. Os outros encontros necessários ao acompanhamento da pesquisa não são devidamente respeitados, uma vez que, estando os discentes na função de professores nas escolas

municipais, não são dispensados pelas secretarias de educação para as reuniões de orientação.

Outra dificuldade relacionou-se com o conhecimento a respeito do assunto/tema da pesquisa. Os discentes demonstraram inabilidade para realizar a pesquisa bibliográfica. Desconheciam a função dos resumos e das palavras-chave como estratégias básicas da investigação.

Outro desafio correspondeu as atitudes do pesquisador/estudante. Esperava-se que o indivíduo, ao longo do seu processo de formação, tivesse adquirido a atitude de perseverança e paciência. Contudo, isto não foi totalmente verdadeiro. Ao longo dos encontros de orientação houve tensões, uma vez que a maioria dos estudantes não esperava encontrar nenhum obstáculo ao longo da execução da pesquisa. Os discentes eram pouco propensos a trabalhar com a frustração. Detectou-se, também, a ausência de atitude autocorretiva. Os estudantes se mostraram, muitas vezes, arredios e mal-humorados diante de comentários críticos ou da correção de parte do texto. Entendendo que o esforço deveria ser recompensado com elogios, mesmo que a qualidade da produção não fosse tão adequada. Para alguns o processo foi bastante árduo e doloroso. Ao vivenciar a pesquisa intencionava-se demonstrar que:

Ensinar é uma atividade relacional: para co-existir, comunicar, trabalhar com os outros, é necessário enfrentar a diferença e o conflito. Acolher e respeitar a diversidade e tirar proveito dela para melhorar sua prática, aprender a conviver com a resistência, os conflitos e os limites de sua influência fazem parte da aprendizagem necessária para ser professor (MELLO, 2000, p. 104).

Para além desse fato, foi necessário que o orientador identificasse o perfil dos estudantes, ou seja, “[...] aluno trabalhador, que possui uma bagagem cultural empobrecida pelas reduzidas possibilidades de acesso a experiências e conteúdos culturais, científicos [...]” (ROSA, 2010, p. 596).

Portanto, o esforço desempenhado não correspondeu, muitas vezes, a um resultado de excelência. Contudo, não poderia ser desprezado. As vivências da pesquisa permitiam aos estudantes perceber que não se tratava de uma tarefa simples e corriqueira. O pesquisador precisa desenvolver certas habilidades e

competências que não se constroem rapidamente. Há a necessidade de um percurso. A elaboração do artigo científico era fruto desse percurso, que para cada um deles foi realizado como maior ou menor dificuldade, com mais ou menos entusiasmo, mais rápido ou devagar. É importante, ainda, destacar que:

Diferente de outras atividades acadêmicas, pesquisar exige um envolvimento que requer assumir a posição de “autoria” e não a de mera reprodução de conhecimentos. Formular uma questão de pesquisa, definir um referencial teórico de análise e um percurso metodológico para a coleta e análise dos dados constitui, de fato, um trabalho intelectual complexo, considerado muito difícil para a maioria dos estudantes. Nossa experiência no acompanhamento de todo esse percurso tem nos indicado que esse esforço produz efeitos muito mais significativos e, talvez, mais duradouros do que o mero produto final, consubstanciado no TCC (ROSA, 2010, p. 605).

A exemplo do relatado por Rosa (2010) os estudantes reconheceram que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas, a realização da pesquisa possibilitou o desenvolvimento de outro olhar. De outro modo:

[...] o que esses estudantes nos comunicam é que a experiência de pesquisa não foi meramente cognitiva, mas vivida de modo fundamentalmente existencial. Evidencia-se, então, a segunda marca dessa experiência: o sentimento de autossuperação [sic] e valorização pessoal advindo do reconhecimento institucional obtido no ritual de passagem à sua condição de profissionais da educação representado pela defesa do trabalho de conclusão de curso (ROSA, 2010, p. 606).

Importante destacar que, não foi possível verificar quais os impactos dessa experiência de pesquisa na vida desses estudantes e, mesmo, na sua atuação profissional. Mas, ao longo do ritual de defesa foi possível notar a satisfação por haverem concluído uma tarefa que para muitos era considerada impossível.

As tensões vivenciadas foram importantes para o processo de pesquisa. Impasses se criaram, mas foram dissolvidos através de uma relação dialógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante destacar que embora a seleção das temáticas de pesquisa fosse interessante e adequada ao propósito da formação de professores a execução da pesquisa apontou a existência de fragilidades tanto conceituais quanto

metodológicas. E, neste sentido, Rosa (2010) ressalta que dificilmente esses profissionais manifestam o interesse de cursar a pós-graduação.

Mas, mesmo tendo essa clareza a respeito da exclusão de parte dos estudantes desse universo acadêmico, é possível notar uma transformação. Os discentes passam a perceber a possibilidade de – ao exercerem a função de pesquisador ou de professor – serem autores do próprio conhecimento. E, desta forma, o PARFOR cumpre com a sua missão sensibilizando-os para o universo amplo da pesquisa científica.

Referências

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2015.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A Arte da Pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIL, Antônio Carlos. Como encaminhar uma pesquisa? In:_____. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. p. 17-22.

MELLO, Guiomar Nemo. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical**, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100012&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 set. 2015.

MULLER, Maria Candida. **Estágio e Pesquisa: caminhos para a formação inicial do professor pesquisador**, 2007. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/rcger/article/view/2695/2561>>. Acesso em: 20 set. 2015.

MIRANDA, Maria Irene. A produção do conhecimento científico, os paradigmas epistemológicos e a pesquisa social. **Educação e Filosofia**, v. 19, n. 37, p. 239-251, 2005.

ROSA, Sannys S. da. O sentido da pesquisa na formação inicial dos professores: políticas e práticas do curso de pedagogia. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 591-610, set./dez. 2010.

SILVA, Luelí Nogueira Duarte e. **Formação de professores centrada na pesquisa: a relação teoria e prática**. 2011. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFGO, 2011. Disponível em: <<http://>

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.29-42, jul./dez. 2016.

http://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Tese_Lueli__Nogueira_Duarte_Silva.pdf?1335453387>
Acesso em: 8 jul. 2015.

TEIXEIRA, Enise Barth; FROEMMING, Lurdes Marlene Seide; DREWS, Gustavo Arno; ZAMBERLAND, Luciano. Relação orientador-orientandos e seus reflexos na elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC): uma avaliação no curso de administração da UNIJUÍ. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11., CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU, 2., Florianópolis, SC, 2011 **Anais..**, Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/25970/2.15.pdf?sequence=1>>
> Acesso em: 8 ago. 2015.

UFPI. **Projeto Político Pedagógico (PPP) da Graduação em Pedagogia**. Teresina, UFPI, 2010.

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR

TEACHER TRAINING POLICY: THE NATIONAL PRIMARY EDUCATION TEACHER TRAINING - PARFOR

Andréa Villela Mafra da Silva

Minicurriculo:

Doutoranda em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, onde também cursou o Mestrado em Educação na linha de Subjetividade, Cultura e História da Educação. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão em Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense. Atualmente professora do Ensino Superior da FAETEC no Curso de Pedagogia e nas turmas do PARFOR no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro. Coordenadora do grupo de pesquisa Formação de Professores e Tecnologias Educacionais/FORPROTEC/CNPq. Pesquisadora do grupo de pesquisa Educação e Comunicação/UERJ/CNPq.

Rua Mariz e Barros, 273 - Praça da Bandeira, Rio de Janeiro - RJ,
20270-006

E-mail: av.mafra@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta alguns apontamentos sobre as políticas educacionais no Brasil, especificamente, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - PARFOR - que é um programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os Estados, Municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. O objetivo geral desse trabalho é descrever as ações do PARFOR no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ nos seguintes itens do projeto pedagógico do curso: a) uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos; b) valorização de atividades complementares previstas nas DCNs (2006) constituintes do cotidiano de professoras na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; c) consideração de “outros formatos” para o Trabalho de Conclusão de Curso que expressem a experiência docente dos alunos do curso de Pedagogia-PARFOR; d) proposta de estágio supervisionado de ensino que, para além, da redução legal de carga horária considere as vivências/atividades específicas. Metodologicamente este estudo tem como suporte os documentos que normatizam o funcionamento do PARFOR e as discussões teóricas que exigem considerar que os docentes possuem uma formação e experiência durante a qual adquiriram teorias

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*/ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.43-58, jul./dez. 2016.

pedagógicas e formas de trabalho. O trabalho, foco deste texto, está sendo desenvolvido no âmbito de minha pesquisa de doutorado iniciada em 2014.

Palavras chaves: Políticas Educacionais. PARFOR. Educação Superior.

ABSTRACT

This paper presents the educational policies in Brazil, specifically, the National Policy of Teaching Professional Training of Basic Education - PARFOR - which is an emergency program set up to meet the provisions of Article 11, paragraph III of Decree No. 6755 of 29 January 2009 and implemented in collaboration between the Capes, states, municipalities and the Federal District Higher Education Institutions - IES. The aim of this study is to describe the PARFOR actions at the Institute of Education of Rio de Janeiro - ISERJ the following items of the pedagogical project of the course: a) use of communication and information technologies in educational process; b) enhancement of complementary activities under the DCNs (2006) constituents of teachers everyday in early childhood education and early years of elementary education; c) consideration of "other formats" for Work Completion of course to express the teaching experience of students of Pedagogy PARFOR; d) stage proposal supervised teaching that, in addition, the workload legal reduction consider the experiences / specific activities. Methodologically this study is to support the documents that regulate the functioning of PARFOR and theoretical discussions that require consider that teachers have training and experience during which acquired pedagogical theories and ways of working. The work focus of this text, is being developed as part of my PhD research started in 2014.

Keywords: Educational Policy. PARFOR. College education.

1 INTRODUÇÃO

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) apresentado em abril de 2007, pelo governo de Lula da Silva na gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad é um plano sistêmico, cujo objetivo é melhorar a qualidade da educação no país, com foco prioritário na educação básica (BRASIL, 2007). Apresenta como ações prioritárias a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação.

Contempla diversos programas, planos e leis que foram criados com o objetivo de formar professores para a educação básica que são: (a) o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, promulgado pelo Decreto Lei nº 6.094/2007; (b) o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB (Decreto Lei nº 6.094/2007); (c) o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e

pelo Decreto nº 6.253/2007e; (d) a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e dos alunos, tendo como público alvo prioritário os professores de educação básica dos sistemas públicos de educação (BRASIL, 2007).

O PDE assegurou onze programas específicos para formação de professores viabilizados através de cursos a distância, a saber:

(1) Pró-Letramento: um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão dos estados e municípios (BRASIL, 2007);

(2) Pró-Licenciatura: O programa que oferece formação inicial a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do ensino fundamental ou no ensino médio nos sistemas públicos de ensino. O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais. O programa é desenvolvido no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (BRASIL, 2005a);

(3) Proinfantil: curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada, sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não, sem a formação específica para o magistério (BRASIL, 2005b);

(4) Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Médio: tem por objetivo cadastrar instituições de ensino superior para a realização de cursos de formação continuada de professores em exercício nas redes públicas estaduais de educação. As Secretarias de Educação poderão selecionar os cursos e instituições que melhor atendam às necessidades de seu sistema quanto às ações de melhoria da qualidade do ensino. São cursos de Química, Física, Biologia,

Matemática, História, Geografia e Língua Portuguesa e Língua Espanhola (BRASIL, 2009a);

(5) Proformação: programa da Secretaria de Educação a Distância - É um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade Normal, realizado pelo MEC em parceria com os estados e com os municípios. Destina-se aos professores que, sem formação específica, encontram-se lecionando nas quatro séries/anos iniciais, classes de alfabetização ou Educação de Jovens e Adultos – EJA das redes públicas de ensino do Brasil. Utiliza para sua consecução atividades a distância, orientadas por material impresso e videográfico, atividades presenciais, concentradas nos períodos de férias escolares e nos sábados (encontros quinzenais), e atividades de prática pedagógica nas escolas dos professores cursistas, acompanhadas por tutores e distribuídas por todo o período letivo (BRASIL, 2009b);

(6) Prolind: programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica (BRASIL, 2008);

(7) Procampo: programa de apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nas séries/anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. (BRASIL, 2009c);

(8) Prodocência: ação da Capes cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente (BRASIL, 2015);

(9) Mídias na Educação: programa de educação a distância, com estrutura modular, que visa proporcionar formação continuada para o uso pedagógico das diferentes tecnologias da informação e da comunicação – TV e vídeo, informática, rádio e impresso. O público-alvo prioritário são os professores da educação básica (BRASIL, 2009d);

(10) Proinfo Integrado: programa de formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação no cotidiano escolar, articulado à distribuição dos equipamentos tecnológicos nas escolas e à oferta de conteúdos e recursos multimídia e digitais oferecidos pelo Portal do Professor, pela

TV Escola e DVD Escola, pelo Domínio Público e pelo Banco Internacional de Objetos Educacionais (BRASIL, 2009e);

(11) Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial: em parceria com o programa Universidade Aberta do Brasil - UAB o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial tem por objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, por meio da constituição de uma rede nacional de instituições públicas de educação superior que ofereçam cursos de formação continuada de professores na modalidade a distância (BRASIL, 2007).

Evangelista (2009) citando Delors (1998), afirma que se o professor constitui a mais organizada categoria de funcionários públicos na maioria dos países, torna-se possível entender porque agências internacionais e governos nacionais atuam tão decisivamente na produção de políticas de formação docente. Ainda sobre o PDE (BRASIL, 2007), foram criados:

a) Cinco programas que envolvem preparo de material e estudo pelo professor: (i) Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas; (ii) Programa e Cidadania – Construindo Valores na Escola e na Sociedade; (iii) Projeto Escola que Protege; (iv) TV Escola; (v) Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

b) O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (fomenta a iniciação à docência de estudantes das IFES, formação de docentes em nível superior, presencial de licenciatura plena, para Educação Básica pública);

c) O Programa Universidade para Todos – ProUni: programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior. Poderá concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos de licenciatura, o professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica que integre o quadro de pessoal permanente da instituição pública.

d) Três redes: (i) Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (universidades, para professores, alunos e gestores de escola,

formação de professores) (BRASIL, 2005c, 2008); (ii) Rede de Educação para a Diversidade: qualifica professores da educação básica: diversidade e cidadania, relações étnico-raciais, gênero e diversidade, formação de tutores e educação de jovens e adultos, educação do campo, ambiental, integral e integrada. (BRASIL, 2008); (iii) Rede Interativa Virtual de Educação – RIVED (produção, uso pedagógico e oferta de conteúdos multimídia interativos, para a comunidade educacional) (BRASIL, 2007).

e) Sistema Nacional Universidade Aberta do Brasil – UAB (BRASIL, 2006);

f) A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica – PARFOR: política nacional de formação articulada à CAPES. O PARFOR, na modalidade presencial é um programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os Estados, Municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES (BRASIL, 2009);

g) O Prêmio Professores do Brasil: reconhece mérito de professores das redes públicas de ensino, melhoria da qualidade da educação básica, experiências pedagógicas bem-sucedidas, criativas e inovadoras (BRASIL, 2005c).

h) O fundo de desenvolvimento da Educação Básica - Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007: Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2007).

i) O Banco Internacional de Objetos Educacionais - portal para assessorar o professor, recursos educacionais gratuitos em diversas mídias e idiomas para todos os níveis, modalidades e áreas educacionais (BRASIL, 2009).

j) Três programas de formação de profissionais da escola: (i) Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública - qualifica gestores das escolas da educação básica pública; (ii) Profucionário: Curso Técnico de Formação para Funcionários da Educação, a distância, nível médio, redes públicas estaduais e municipais de educação básica (BRASIL, 2009); (iii) Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: para gestores e educadores, sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2005);

l) O Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR: oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. A formação possui carga horária de 300 horas, sendo 120 horas presenciais e 180 horas a distância (estudos individuais) para cada área temática (BRASIL, 2007).

m) O Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação - PRADIME: Uma parceria do Ministério da Educação com a União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), criado com o objetivo de apoiar os dirigentes da educação municipal na gestão dos sistemas de ensino e das políticas educacionais. O intuito do programa é contribuir para o avanço em relação às metas e aos compromissos do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O objetivo é oferecer aos dirigentes municipais de educação e as equipes técnicas que atuam na gestão da educação e do sistema municipal, um espaço permanente de formação, troca de experiências, acesso a informações sistematizadas e à legislação pertinente, que ajude a promover a qualidade da educação básica nos sistemas públicos municipais de ensino, focando as diversas dimensões da gestão educacional. O PRADIME desenvolve dois tipos principais de atividade: encontros presenciais e curso a distância (BRASIL, 2005c).

O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica/PARFOR instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o objetivo é fomentar a oferta de vagas nos cursos regulares de licenciatura das Instituições de Educação Superior (IES), gratuitos, para professores em exercício na rede pública de educação básica (BRASIL, 2009).

Em outras palavras, importa notar, que tendo em vista os princípios e metas, definidos pelo PARFOR a proposta é promover formação nos cursos de Pedagogia aos profissionais que já estão em exercício, para que atendam a exigência prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN.

Poderão participar do PARFOR presencial as instituições de educação superior públicas que estejam devidamente credenciadas no Ministério da Educação

no Brasil e que apresentem um Índice Geral de Cursos - IGC com conceito igual ou superior a 3,0. A participação das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas sem fins lucrativos se dará em caráter complementar nos casos em que a participação e a oferta de vagas pelas entidades públicas não forem suficientes para atender a demanda por formação inicial dos professores em exercício na rede pública de educação básica, e selecionadas por meio de Edital conforme disposto no artigo 5º-A da Portaria Interministerial nº 492 MP/CGU/MF, de 10/11/2011. A realização de Edital para as IES privadas sem fins lucrativos deverá ser precedida de solicitação e justificativa formal do Fórum Estadual Permanente sobre a necessidade de participação destas entidades

Os cursos de licenciatura apoiados no âmbito do PARFOR presencial são aqueles relativos às disciplinas aplicadas no currículo da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio, do Estado ou do Município. Os cursos caracterizados como *primeira licenciatura* – abrangem docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior. Os cursos denominados de *segunda licenciatura* são aqueles destinados aos docentes em exercício há pelo menos três anos na rede pública da educação básica e que atuam em área distinta da sua formação inicial. Por fim, os cursos destinados para *formação pedagógica* são para os docentes graduados não licenciados que se encontram em exercício na rede pública da educação básica.

As Instituições de Educação Superior que aderem a política do PARFOR deverão requerer dos alunos participantes a comprovação que estão em exercício da docência na rede pública de educação básica observando que: (a) para a segunda licenciatura, a comprovação do exercício deve ser de 3 anos nos termos da Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação - CNE, de 11 de fevereiro de 2009; (b) para o curso de Pedagogia, comprovar estar no exercício da docência na educação infantil ou nas séries iniciais do ensino fundamental; (c) para formação pedagógica, a IES deverá ainda verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a disciplina para a qual pretende habilitar-se, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 02/97.

2 O Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro – ISERJ

Os Institutos Superiores de Educação foram criados em todo o território brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 9394/96. O Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro / ISERJ tem origem na primeira Escola Normal criada no Rio de Janeiro com o nome de Escola Normal da Corte. Foi inaugurada em 05/04/1880 e passou a funcionar no Imperial Colégio Pedro II. Em 1888, a Escola Normal da Corte viu-se transferida para o Largo de São Francisco e, no mesmo ano, para o prédio da atual Escola Rivadavia Corrêa, onde permaneceu até 1914. A seguir foi transferida para a Escola Pedro Varela, na rua Joaquim Palhares, demolida há alguns anos devido às obras para a construção da estação Estácio do Metrô. Durante a administração do prefeito Prado Júnior (1926-1930), no Distrito Federal, foi construída a nova Escola Normal, em uma grande área existente na rua Mariz e Barros, próximo à Praça da Bandeira. O novo prédio foi inaugurado em 1930.

Em 1932, sendo Anísio Teixeira Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal, obteve do então prefeito Pedro Ernesto, através do Decreto 3.810, de 19/03/1932 a transformação da antiga Escola Normal em Instituto de Educação, abrangendo todos os graus de ensino, desde o pré-escolar até o superior, tendo como objetivo prioritário a melhoria da qualidade de formação do magistério primário. Avançando no tempo, o Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro (IERJ) esteve ligado até o ano de 1997 à SEEDUC-RJ, entretanto, a partir do Decreto Nº 23482/1997 passou a fazer parte da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (SECT-RJ) e, no ano seguinte, transformou-se no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro através do Decreto Nº 24.338/1998. Com essas mudanças a instituição passou a se vincular a uma mantenedora denominada Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro/FAETEC, vinculada à SECT-RJ.

3 A implantação do PARFOR presencial no ISERJ

A implantação do PARFOR presencial no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), no ano de 2013, teve como base um projeto pedagógico específico de formação para os profissionais do magistério da Educação Básica. O projeto partiu da premissa de que uma educação de qualidade pressupõe políticas de formação de professores, projetos pedagógicos institucionais diferenciados como variáveis para o desenvolvimento científico, tecnológico, ambiental, econômico e social do Estado.

Desse modo, o ISERJ oferece cursos de *primeira licenciatura* para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior. Trata-se de um projeto que tem como objetivo possibilitar ao aluno o desenvolvimento de capacidades de análises e sínteses para se apropriar de competências reflexivo-críticas e de mediação de conhecimentos sobre os conceitos de educação, formação, cultura, pedagogia, processo educativo, saber educativo, dentre outros, a partir de um enquadramento epistemológico.

Em minha análise, um dos grandes desafios das instituições de ensino superior tem sido refletir e produzir práticas de formação que possam definir e estruturar a formação profissional. A Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006) definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem e compreendendo a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional. De acordo com este documento, a formação do licenciado em Pedagogia deve ter como princípios orientadores a pesquisa, a docência e a gestão.

Apoiada em leituras de autores que vêm discutindo a organização do conhecimento escolar (MORAES, 2003; NORONHA, 2010) e formação de professores (CUNHA, 2006; ESTRELA, 2007; KUENZER, 2006; LIBÂNEO, 2006; SCHEIBE, 2002), interrogo-me como o curso do PARFOR no ISERJ encaminha a sua ação pedagógica no atendimento as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006)?

Observo que a organização curricular do curso do PARFOR no ISERJ prevê tratar a reflexão epistemológica sobre os conteúdos ensinados, de forma a levar o aluno a se responsabilizar com sua aprendizagem e com os procedimentos que, quando postos em ação, produzem conhecimentos válidos.

Como professora do PARFOR, atualmente, lecionando a disciplina de *Tecnologia na Educação* observo, que o fato do aluno ser, concomitantemente, inscrito no PARFOR e professor no seu campo de trabalho traz para o cotidiano da sala de aula discussões significativas capazes de vincular a teoria e a prática. Dando novo alcance a minha argumentação, a proposta de intervenção no projeto específico do PARFOR / ISERJ tem como base:

a) o uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos com o uso da plataforma moodle. Os alunos do PARFOR foram cadastrados em onze salas virtuais das disciplinas ofertadas para o 4º período do curso, sendo duas destas disciplinas eletivas. As salas virtuais criadas para os alunos do PARFOR dispunham das seguintes disciplinas: Geografia I, Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, Matemática I, Língua Portuguesa e Literatura Brasileira II, Prática Pedagógica III, Didática do Ensino Fundamental I, Ciências e Saúde I, História I, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Música e Filosofia (disciplina eletiva) e Cultura do/no corpo - o corpo da/na cultura (disciplina eletiva).

b) a valorização de *atividades complementares* previstas nas DCNs (2006), ao considerar que os alunos exercem a docência e as atividades a ela correlatas, em uma instituição de ensino, abrem-se outras possibilidades não somente para participante, como também para ministrante de oficinas e palestras.

c) a possibilidade de outros modelos de *Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)* que expressem as práticas docentes dos alunos do curso de Pedagogia-PARFOR. O Trabalho de Conclusão de Curso, como uma atividade de investigação, possibilita ao aluno desenvolver capacidades de análises e sínteses para se apropriar de competências reflexivo-críticas e de mediação de conhecimentos sobre os conceitos de educação, formação, cultura, pedagogia, processo educativo, saber educativo, dentre outros, a partir de um enquadramento epistemológico. O processo

de produção científica, com base nas orientações que o aluno recebe para a elaboração de seu trabalho de conclusão de curso, demanda o aprendizado da metodologia da pesquisa e a versatilidade na identificação de ideias pautadas em procedimentos de inovação e de aprimoramento profissional. Como uma produção acadêmica, o trabalho de conclusão de curso tem normas e procedimentos de pesquisa, que auxiliam a pensar uma prática que se faz reflexiva na ação que dela resulta. Em atendimento a Resolução CNE/CP nº. 01/2006 os professores formadores de professores que atuam na turma do PARFOR no ISERJ promovem, ao longo do curso, mecanismos de orientação, acompanhamento e avaliação das atividades relacionadas a produção da pesquisa, especialmente no decorrer de experiências propiciadas pelas práticas de ensino ou de outras alternativas de interesse do aluno (ANFOPE; CEDES; ANPED, 2004).

d) proposta de *estágio supervisionado de ensino* que, para além, da redução legal de carga horária considere as vivências específicas. No que tange, ao campo do estágio em espaços não escolares valorizar a realização de estágio na dimensão Cultural/social: práticas realizadas na instituição de ensino em que trabalham que demonstrem o envolvimento com a comunidade escolar do entorno da escola (artigo 12 e 61 da LDB. 9394 de 1996, [BRASIL, 1996]).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões relacionadas à política de formação de professores no âmbito do PARFOR foram discutidas nos Estados, Distrito Federal e Municípios, no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação docente criado por meio da Portaria 883 de 16 de setembro de 2009. O Art. 2º assinala as atribuições do Fórum no cumprimento dos objetivos da política do PARFOR: Formular e acompanhar a elaboração do planejamento estratégico; Diagnosticar e identificar necessidades de formação dos profissionais da educação no Estado; Definir ações conjuntas para o acompanhamento e desenvolvimento da formação; propor ações específicas para garantia de permanência e rendimento satisfatório dos professores de educação básica, dentre outras (BRASIL, 2009).

Como já comentado, para decidir sobre quais intervenções seriam realizadas no Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, da turma PARFOR no ISERJ foram considerados os documentos do Conselho Nacional de Educação sobre *Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior* e o perfil do ingressante (professores em exercício com formação de nível médio). Também as discussões provenientes do Fórum Estadual Permanente de apoio a Formação Docente foram referenciais para desenvolver os objetivos de formação docente propagadas pela política do PARFOR.

O modo como o currículo da turma do PARFOR opera no processo de ensino e aprendizagem nas salas de aulas no ISERJ possibilita que as alunas estabeleçam a relação entre teoria e prática vivenciada por elas nos ambientes de trabalho. Na perspectiva de unicidade teoria-prática: *a teoria – o conhecimento – é um momento da prática – ação –, assim como a prática é um momento da teoria e do próprio pensar* (RAYS, 1996, p. 37).

Referências

ANFOPE; CEDES; ANPED. **A definição das diretrizes para o curso de Pedagogia**. Documento enviado ao Conselho Nacional de Educação visando a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, em 10.09.2004. Disponível em: <www.anped.org.br/200904posicaodiretrizescursospedagogia.doc>. Acesso em: 31 ago. 2016.

BRASIL. Senado Federal. Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Decreto Nº 23.482, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta o Sistema Federal de ensino. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 ago. 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Coordenação Geral de Política de Formação. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**, Brasília, DF, mar. 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Pró-Licenciatura**. Programa de formação inicial para professores em exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Propostas conceituais e metodológicas. Anexo II. Brasília, DF: MEC, 2005a.

_____. Ministério da Educação. **Proinfantil. Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil**. Guia geral. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005b.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=219:pradime-apresentacao&catid=149:pradime&Itemid=447> Acesso em: 31 ago. 2016.

_____. Decreto Nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm> Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. **Banco Internacional de Objetos Educacionais**. Disponível em: <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Decreto Nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. Ministério da Educação. Decreto Nº 6.253/2007, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Pró-letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Guia Geral. Brasília: MEC/SEB/SEED. 2007.

_____. Ministério da Educação. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

Superior, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília/DF: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Programa de incentivo à formação continuada de professores do ensino médio**. Apresentação [website], 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1360> Acesso em 04 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Proformação**: Programa de formação de professores em exercício. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de educação a Distância, 2009b.

_____. Ministério da Educação. Edital de convocação Nº 09, de 29 de abril de 2009. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo**. Brasília: Ministério da Educação, 2009c.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mídia e Educação**. Apresentação. [Website] 2009d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12333:midias-na-educacao&catid=298:midias-na-educacao&Itemid=681>. Acesso em: 04 ago. 2016.

_____. **Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional - Proinfo Integrado**. Apresentação. [Website] 2009e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12333:midias-na-educacao&catid=298:midias-na-educacao&Itemid=681> Acesso em: 04 ago. 2016

_____. Ministério da Educação. Regulamento do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência). Portaria Nº 40, de 3 de abril de 2013 **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria40-3abr13-RegulamentoProdocencia.pdf>> . Acesso em: 04 ago. 2016.

CUNHA, Maria Isabel. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: _____ (Org.) **Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2006. p.13-29.

ESTRELA, M. T. Um olhar sobre a investigação educacional a partir dos anos 60. In: ESTRELA, A. (Org.). **Investigação em Educação: Teorias e práticas 1960-2005**. Lisboa: Educa, p. 13-41, 2007.

EVANGELISTA, Olinda. **Formação docente no Governo Lula: primeiras reflexões**. Florianópolis: UFSC, mimeo. 2009.

KUENZER, Acácia Zeneida e RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*/ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.43-58, jul./dez. 2016.

In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 13., Pernambuco, 2006. **Anais...** Pernambuco: ENDIPE, 2006.

LIBÂNEO, José C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, out. 2006.

MORAES, Maria Célia de (Org.). **Iluminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DPeA, 2003.

NORONHA, Olinda Maria. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Revista Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 12, p. 5-24, jul. 2010.

RAYS, O. A. A relação teoria – prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996. p. 33-52.

SCHEIBE, Leda. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

O EQUÍVOCO DO FRACASSO ESCOLAR: A INTERVENÇÃO A PARTIR DO DIAGNÓSTICO CLÍNICO-PEDAGÓGICO

THE MISTAKEN OF THE SCHOOL FAILURE: THE INTERVENTION FROM THE CLINICAL-PEDAGOGICAL DIAGNOSIS

Cássio Eduardo Soares Miranda

Minicurrículo

Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Piauí e do Programa de Pós-Graduação em Saúde e Comunidade da mesma universidade. é coordenador do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas em Psicanálise, Educação e Contemporaneidade (NIPSEC).
E-mail: cassioufpi@gmail.com

Elvina Rafaelle Soares dos Santos

Minicurrículo

Graduanda em Pedagogia pela UFPI e pesquisadora voluntária do Projeto “Diagnóstico Clínico-Pedagógico e a identificação de dificuldades escolares em crianças em escolarização nas escolas municipais de Teresina”

RESUMO

O presente trabalho discorre a respeito da aplicação do diagnóstico clínico-pedagógico em alunos nomeados como fracassados em sua trajetória escolar. Refere-se à um relato de pesquisa que foi desenvolvida numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da zona leste de Teresina. O diagnóstico clínico-pedagógico é um instrumento para a identificação das causas pelas quais os alunos não conseguem obter o êxito esperado na sua trajetória escolar e busca analisar também o fracasso escolar a partir dos alunos que não aprendem e não entendem o porquê de não aprender. Tal instrumento avalia os sintomas e significantes ofertados às crianças, aos quais esses alunos se identificam e acabam por responder dessa posição. Objetivou-se, no decorrer do trabalho, oferecer ao aluno a possibilidade de construção de novos significantes, resgatando-o, assim, de sua posição de alienado e segregado. A proposta de intervenção do projeto consiste em agir ante os alunos que apresentaram dificuldades no domínio da língua escrita, da leitura e do cálculo matemático, verificando de qual ordem seriam seus impasses: conceitual-pedagógica, subjetiva ou de saúde mental, ou seja, se se trata de um conflito psíquico ou de uma “carência educativa”.

Palavras-chaves: Fracasso Escolar. Diagnóstico Clínico-Pedagógico. Escola.

ABSTRACT

This survey is a discussion on the application of clinical and pedagogical diagnosis of students who failed in their school life. It refers to a research report conducted in a group of students at 3rd grade, from the elementary education, in a public school in the eastern of Teresina-Piauí. The clinical-pedagogical diagnosis is a tool to identify the reasons why students fail to get the success expected in their school career, as well as seeks to analyze students who do not learn and why do not. This instrument assesses the symptoms and significance that are offered to the children, which are identified and answered by them. The objective of this survey is to offer to students the possibility of creating a new significance, thus, rescuing them of the alienated and segregated position. The project proposes an intervention to act in students who had difficulties in the field of written language, reading and mathematical calculation, checking what order would be its impasses: conceptual and pedagogical, subjective or mental health, i.e., it would be a psychological conflict or an "educational deficiency".

Keywords: School Failure. Clinical-Pedagogical Diagnosis. School.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, o fracasso escolar vem ganhando visibilidade em função de sua recorrente presença entre crianças e jovens no ambiente escolar, em suas mais diversas modalidades, tornando-se cada vez mais como um desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas educacionais. Para a psicanálise, este fenômeno está diretamente ligado à segregação pela qual os alunos nomeados fracassados são submetidos (VASCONCELOS, 2008).

Na escola, o que fracassa não é o aluno que não aprende, e sim a noção de Ideal dessa escola que não permite que o aluno aprenda, questione e aja diferente do que a escola espera dele. Na perspectiva aqui adotada, o campo do Ideal corresponde a um sintoma como algo que falha e quando a escola se depara com um aluno que apresenta um sintoma que rompe com o enquadramento homogêneo e único, ela o denomina como sendo “esquisito”, “estranho”, “disfuncional” (*id.*, 2008).

O presente artigo refere-se a um relato de experiência relacionado a uma pesquisa-intervenção realizada em uma escola municipal da cidade de Teresina, no Piauí. Como principal instrumento de coleta de dados, foi utilizado o diagnóstico clínico-pedagógico cujo objetivo é identificar as causas pelas quais os alunos com

dificuldades escolares não conseguem sair dessa zona de segregação e a partir dos resultados obtidos gerar uma desconstrução dos significantes a eles impostos.

Nele, pretende-se analisar o fracasso escolar a partir daqueles que não aprendem e que não entendem o porquê de não obter êxito na aprendizagem, avaliando os sintomas e significantes a eles ofertados e que eles próprios acabam se identificando, tomando para si a característica atribuída, agindo a partir da posição segregadora que esse significante o colocou. Sabe-se que a grande oferta de significantes na contemporaneidade atribui características individuais a cada sujeito (SANTIAGO, 2005).

A proposta de intervenção do projeto consiste em atuar ante os alunos que apresentam dificuldades no domínio da língua escrita, verificando de qual ordem seriam seus impasses: conceitual-pedagógica, subjetiva ou de saúde mental, ou seja, se se trata de um conflito psíquico ou de uma "carência educativa". Para que isso seja possível, faz-se necessário um levantamento prévio dos alunos e de seus impasses realizados por meio de observação e conversação com os professores e com a coordenação pedagógica. Desse modo, os alunos foram selecionados a partir de dois critérios: alunos com dificuldade de aprendizagem e alunos com problemas de disciplina.

Por meio da conversação e da escuta orientada pela psicanálise, foram dadas oportunidades para que as crianças pudessem falar a respeito do mal-estar que as cercam, na expectativa de que alguma significação fosse produzida a partir do diálogo a respeito dos seus possíveis erros, servindo como forma de esclarecimento que ajudasse na produção de um saber específico para ajudá-las a sair do lugar que elas foram aprisionadas a partir do discurso de outrem.

2 O FRACASSO ESCOLAR: SABERES E DISCURSOS

Atualmente, um dos maiores terrores enfrentados pelas escolas é com relação a não aprendizagem dos alunos: o fracasso escolar. Mas o que é esse fracasso escolar? Por que ele ocorre? Qual razão os alunos têm para não aprender? Se o professor ensina, por que o aluno não aprende? A seguir, serão percorridos saberes e concepções a respeito do fracasso escolar.

Entende-se por fracasso o estado ou condição de não atingir um objetivo pretendido ou almejado, podendo ser visto como o oposto do sucesso. A escola possui um modelo centralizado de sucesso escolar e de aprendizagem efetiva; o professor muitas vezes é tido como autoridade absoluta dentro da sala de aula, de forma que explana ativamente o conhecimento que se espera que o aluno adquira e, o aluno, acaba se colocando na posição de receptor passivo desse conhecimento quando na verdade o que é pretendido é que o professor também deve exercer sua autonomia, sem o uso de autoritarismo, respeitando as dificuldades de cada aluno (OLIVEIRA, 2014).

Quando esse aluno não adquire o conhecimento da forma esperada, ele acaba recebendo o título de "fracassado", fazendo com que ele não aprenda e nem compreenda o que o torna incapaz de aprender (VASCONCELOS, 2009). Dessa forma, o fracasso escolar é encarado a partir daqueles que não obtêm êxito na aprendizagem, logo, um aluno é identificado como fracassado no desempenho escolar quando não consegue obter sucesso no seu processo de aprendizagem e aquisição do conhecimento, bem como não consegue atingir os resultados esperados pela escola.

Este fracasso pode se dar por meio de evasão escolar, de repetências e/ou dificuldades de aprendizagem. O sistema escolar está constantemente buscando um "culpado" para justificar os motivos que levam ao fracasso escolar.

Em síntese, os motivos que tentam justificar o fracasso escolar baseiam-se em duas explicações: o aluno e sua família são os culpados, como nos diz Perrenoud (2002, p. 20): "Os professores persistem em assacar a responsabilidade pelo insucesso aos alunos e às suas famílias", com o discurso de que o aluno é proveniente de uma família desestruturada, que é uma criança carente, que passa fome, e por isso não consegue aprender; do outro lado, a escola e o mundo estão inseridas numa sociedade onde, por vezes, percebemos valores invertidos, em que predomina "a ideia de métodos de ensino inadequados, professores despreparados, condições culturais desfavoráveis, bem como déficits do sujeito" (FARIAS, 2007, p. 235) esta é a outra ideia entendida como sendo a responsável pela não aprendizagem dos alunos.

Todavia, de um lado há a sociedade capitalista que diz que a escola “na condição de instituição formal, apenas reproduzia os interesses da classe que se encontrava no poder, sem que fosse pensada qualquer possibilidade de transformação ou mudança.” (*id.*, 2007, p. 234) estimulando-a a girar em torno do “ter”, do lucro; de outro lado está o conhecimento em si, e é o valor deste conhecimento que precisa ser resgatado como sendo um bem necessário para o ser humano, algo que seja prazeroso e que mereça ser adquirido.

O mundo mudou e está em constante mudança, a sociedade se desenvolveu e passou a ser uma sociedade mais tecnológica, contudo, a escola parece ter parado no tempo, os professores parecem ter sido aprisionados ao modelo escolar de antigamente. Mas se o professor ensina, por que o aluno não consegue aprender? A metodologia utilizada dentro das salas de aula são, por vezes, metodologias que não entram em sintonia com a forma que o aluno apreende o conteúdo, com a velocidade de aprendizagem que ele possui, com os interesses pertinentes às reais necessidades de aprendizagem.

A escola que era para ser ambiente integrador, prazeroso, acaba se tornando, todavia, um ambiente excludente, com questões egoístas, facilitando a decorrência do fracasso, que acaba sendo atribuído ao meio social onde ele vive, ao status socioeconômico dos educandos, a questões cognitivas, mentais e/ou afetivas. A prática mecânica de ensino acaba tornando tal atividade enfadonha e cansativa para os alunos, que não aprendem e quando conseguem aprender, passam a não gostar do que foi ensinado, pois vêem isso apenas como uma obrigação (BRAGANÇA, 2008). Não seria este também um tipo de fracasso escolar?

Conforme fora dito, há uma busca constante por um culpado. Diante dessa realidade cada segmento, seja ele a escola, o Estado ou a família, busca a isenção dessa culpa. Com efeito, a maior aceitação é como sendo a família a principal responsável pelo fracasso escolar do aluno, principalmente quando relacionado à figura do pai que geralmente é nomeado como o desajustado, aquele que gera contendas no lar (COUTO, 2007).

Conflitos familiares constantemente refletem no desempenho escolar das crianças, concebendo perturbações de ordem afetiva, social e/ou emocional, tais

como falta de atenção nas aulas, agressividade no ambiente escolar, desinteresse pelos estudos, tensão, nervosismo e imaturidade, sendo necessária, em alguns casos, uma intervenção psicopedagógica.

Couto destaca a importância de a criança falar acerca de seus impasses e dificuldades encontrados na relação com o Outro: “É inevitável nesse momento que ela [a criança] fale de seus impasses com o Outro, seja ele familiar ou escolar. [...] uma mudança significativa na aprendizagem escolar ocorre quando elas começam a se interessar e falar sobre os impasses com esse Outro, principalmente o pai”. (*id.*, 2007, p.6). Segundo as pesquisas realizadas pela autora supracitada, boa parte das queixas presentes em crianças encaminhadas aos serviços de psicologia têm como fundamento a família, sobretudo a partir da noção de “família desestruturada”. Observa-se que as dificuldades escolares podem ser melhoradas e, por vezes, resolvidas a partir da escuta dos sujeitos, buscando a identificação das causas de seus problemas que na maioria das vezes estão relacionados com a família, em especial na figura do pai, que mesmo se colocando como um agente de uma Lei ordenadora da subjetividade, não obstante mostra ser uma figura desordenada, desequilibrada, que não tem um emprego fixo, que é adúltero, que é alcoólatra e/ou usuário de drogas etc. Logo:

Tem crianças com condição de aprender, mas não tem ambiente familiar, tem muita agressão dos pais entre si e contra os filhos. Elas não têm condições emocionais para aprender. Se é bem alimentada, se tem carinho da mãe e atenção do pai, alguém que olhe o caderninho dela, não tem por onde ser reprovada. Mas elas não têm nada disso. O principal é carinho, pode até ter um pouco de fome, mas precisa sentir que tem alguém interessado nela, que gosta dela (PATTO, 1997, p. 287).

Com isso, vislumbramos que os fatores familiares são os que mais aparecem na investigação a respeito do fracasso escolar. Como Patto (1997) ressaltou, a criança necessita de alguém que a acompanhe em suas atividades escolares, necessita de incentivo quanto ao seu processo educativo, quando isso não ocorre na prática, ela acaba por perder o interesse ou esse interesse nem sequer chega a existir.

Fonseca (2010) elucida que a "*culpa*" do fracasso escolar é também constantemente atribuída ao aluno e ao meio no qual ele está inserido, sua falta de capital cultural, sua desestrutura familiar e ao que ele chama de "burrice congênita" por se tratar de algo que o acompanha desde o nascimento, sua família. Isso reforça o que alguns dados consistentes já mostraram a respeito dos alunos pobres, negros, moradores de periferia que fracassam na trajetória escolar. A escola pouco pode fazer para tentar evitar com que esta realidade seja modificada, e ela acaba se tornando impotente perante as diversas situações de fracasso. "Sabe-se que a Educação destinada às camadas mais baixas da população nunca foi prioridade" (FONSECA, 2010, p.2), gerando uma *exclusão* omissa das camadas populares.

A escola acaba oferecendo um conteúdo totalmente diferente do que os alunos vivenciam fora dos muros da escola, fazendo parecer que os conteúdos ensinados no ambiente escolar não têm aplicabilidade na vida cotidiana dos alunos, não são úteis para eles por não ter sintonia entre o que é ensinado e o que é vivenciado na prática, gerando um desinteresse em aprender, ratificando a ideia de que o professor é o transmissor de conteúdo e os alunos permanecem sendo repetidores (OLIVEIRA, 2014).

A escola acaba por distanciar-se da realidade do aluno, pois se isola, deixa de ouvi-lo, de questioná-lo a respeito dos seus saberes já consolidados, saberes anteriores à escola, sua pluralidade cultural, suas vivências de mundo, bem como suas dificuldades diante do seu processo de aprendizagem, quebrando assim o elo que deveria existir entre a escola, o aluno e o mundo ao redor.

Dentro da sala de aula, o professor é a figura de maior peso no processo de aprendizagem, é o responsável por repassar saberes aos alunos, fazendo-os adquirir conhecimentos antes desconhecidos. Contudo, há uma dificuldade de realizá-lo na prática e alguns professores "ajudam" a colocar seus alunos numa posição de segregação, por meio de palavras e/ou atitudes. Sabemos que o professor é uma autoridade dentro da sala de aula, e com isso, os alunos, em sua maioria, escutam e acatam o que os professores dizem. Quando estes rotulam seus alunos com qualquer tipo de significante, os estudantes acabam por responder a partir desse lugar a eles atribuído.

Por outro lado, há professores que se esforçam para realizarem seus trabalhos com eficiência, de modo que os alunos aprendam de maneira significativa, todavia, as vezes sentem-se desestimulados pelo cansaço que a profissão lhes causa, pelo desgaste decorrente da sobrecarga e principalmente pela falta de apoio, gerando um mal-estar nos docentes, o que contribui de forma significativa para que muitos professores acabem se frustrando com a profissão.

Os problemas com que os professores se deparam, tais como falta de interesse, de conhecimento, a agressividade, a baixa autoestima dos alunos e a descrença no próprio sistema educacional fazem com que se estabeleça o conceito simplista de “culpa”: as responsabilidades são transferidas mutuamente entre a escola e a família (FONSECA, 2010, p. 6).

A forma como o conteúdo escolar é trabalhado na sala de aula pode influenciar diretamente nos casos de fracasso escolar. Há uma enorme quantidade de fenômenos educacionais, tais como a reprovação, baixo rendimento escolar, distorção idade-série/ano, dificuldades de aprendizagem, etc. e que podem estar relacionadas com a inadequação do material pedagógico, ou seja, o material utilizado durante o processo de ensino está distante da realidade dos educandos, pois a escola tende a desconsiderar a diversidade cultural dos seus alunos, não utiliza o que ele já sabe, menosprezando suas singularidades, fazendo com que não ocorra uma assimilação e/ou uma dificuldade em saber em qual momento da vida eles irão aplicar o que estão aprendendo na sala de aula (BRAGANÇA, 2008).

Partindo deste pressuposto, nota-se que os alunos e os professores do presente século não são os mesmos dos anos passados. Contudo, o sistema educacional permanece inalterado. O que é observado no processo educacional atualmente é que a escola não acompanha os avanços que o mundo globalizado vem passando, permanecendo com uma postura tradicionalista e por vezes elitista, em que os conteúdos não têm sentido na aplicação pessoal da vida dos alunos provenientes das camadas populares.

A discriminação das diferenças que ocorrem dentro do contexto escolar é outra dificuldade enfrentada pela escola, pelo fato da escola não saber como lidar com essas diferenças, essa discriminação pode afetar a autoestima do aluno

comprometendo seu desempenho escolar, sua vontade de aprender e de frequentar a escola.

Diante disso, temos os casos de fracasso escolar no qual os alunos aprendem o que a escola exige de uma maneira mecânica, mas não sabem onde e como aplicar esse conhecimento, então, mesmo obtendo notas satisfatórias para avançar para a série seguinte, o aluno só reproduz o que a escola impõe, e não produz um conhecimento real e necessário para a vida, podendo ser caracterizado como um tipo de fracasso escolar.

Em função dessas questões expostas, a cultura tratou de produzir diversos discursos e saberes na tentativa de encontrar uma explicação para o fracasso escolar. Historicamente, podemos identificar alguns saberes e práticas que, de modo ou de outro, acabam por justificar a ideologia de uma época. Aqui, apontaremos três saberes que tentaram justificar o fracasso escolar e que, de certa forma, aparecem ainda hoje em nossa sociedade.

O saber médico

Buscando esclarecimentos a respeito do fracasso escolar de acordo com os saberes médicos, é possível afirmar primeiramente o que significa as relações entre o processo saúde/doença e o fracasso escolar.

Este saber começou por tentar encontrar as causas orgânicas do fracasso escolar, discutindo-o a partir da noção de disfunção cerebral mínima, o que gerou um excesso de medicalização das queixas escolares.

Medicalizar o fracasso escolar é interpretar o desempenho escolar que contraria aquilo que a instituição espera dele em termos de comportamento ou de rendimento como sintoma de uma doença localizada no indivíduo, cujas causas devem ser diagnosticadas (ZUCOLOTO, 2007, p. 137).

Dessa forma, a medicalização põe em questão relações entre distúrbios físicos e psicológicos, uma vez que a psicologia escolar tradicional ainda explica o fracasso escolar pela via da medicalização, de uma forma generalizada, na qual um rendimento não satisfatório dos alunos no ambiente escolar é encarado como uma disfunção orgânica. (*id.*, 2007).

Talvez o maior mito existente até hoje, segundo Moysés (2011, p.30) seja a “crença de que questões de saúde são responsáveis pelo menos em parte, pelo fracasso escolar. Há uma associação destes dois problemas nas mais diversas áreas da educação, contudo as causas médicas do fracasso escolar não existem”. Nesta perspectiva, a medicina não influi nas questões educacionais. É claro, no entanto, que algumas doenças podem sim afetar a frequência dos alunos à escola e conseqüentemente comprometer a aprendizagem. Nesse sentido, Moysés aponta uma contundente crítica em relação aos efeitos da política governamental sobre a saúde e suas conseqüências sobre o desempenho escolar das crianças: “O fato de serem as mesmas crianças que tem problemas de saúde e que vão mal na escola é conseqüente à determinação comum de ambos os problemas: a política governamental para o setor social, reflexo do modelo de desenvolvimento imposto aos pais” (*id.*, 2011, p. 30).

Entretanto, não são as causas exclusivamente médicas que ditam o fracasso escolar, a doença e o mau desempenho na escola não são fatos interligados. Até mesmo pelo fato de que os brasileiros sofrem de doenças que não atrapalham no seu desempenho extraescolar e extracurricular (*id.*, 2011).

Com efeito, se não existem causas reais para o fracasso, acabam surgindo causas artificiais para explicar a não-aprendizagem. Sobretudo ao se tratar de distúrbios e disfunções de aprendizagens que costumam ser centrados unicamente no indivíduo e incitam a medicalização.

O termo medicalização refere-se ao processo de transformar questões não-médicas eminentemente de origem social e política, em questões médicas, isto é, tentar encontrar no campo médico as causas e soluções para problemas dessa natureza (BRANÇANCA, 2011 *apud* COLLARES; MOYSÉS, 1994, p.25).

Dessa forma, busca-se encontrar na singularidade de cada criança uma justificativa médica para o seu mau rendimento escolar e quando não a encontram, optam por rotular e segregar estas crianças como portadora de algum distúrbio e/ou déficit de aprendizagem.

O saber psicológico

A psicologia é a área que trata dos estados e processos mentais do comportamento do ser humano e de suas interações com um ambiente físico e natural. Com efeito, é uma importante aliada aos estudos a respeito do fracasso escolar, no qual, a psicologização do fracasso escolar foi um avanço em relação ao saber médico, contudo, também aprisionou o dito fracassado em um lugar tão danoso quanto ao do saber médico.

A psicologia é uma extensão do saber médico, embora seja um avanço em relação a este, visto que a psicologia começa a ceder espaço para que o aluno fale a respeito de seus sintomas. Por sua vez, a psicologia busca a produção de novos saberes, não somente a reprodução do que é dito pela escola, busca intervir no âmbito do fracasso escolar tentando constatar o real problema, a fim de diagnosticar e explicar essa realidade.

De acordo com Heckert (2007, p. 111), “O trabalho do psicólogo deve incidir no processo que constrói a realidade das diferentes práticas educacionais e não em seus produtos, por exemplo, o fracasso escolar”. Todavia, o psicólogo dentro da escola visa pensar sobre o que acontece para além da lógica, além do que já foi preestabelecido pela escola, buscando dessa forma gerar uma desconstrução de significantes previamente colocados nos alunos e provocar uma reconstrução de significantes positivos e que possam ajudar os alunos a escapar do monstro que é o fracasso escolar, sendo possível tirar o foco das causas orgânicas que o saber médico costumava constituir para incitar a utilização da medicalização.

A problematização pertinente do fracasso escolar consiste na individualização do sujeito e seu processo educativo. Costuma-se analisar por meio da singularidade de cada sujeito a justificativa cabível através de causas orgânicas para a não aprendizagem do aluno. Logo, a psicologia busca analisar as causas e as soluções para os problemas dos sujeitos dentro de um contexto e não os sujeitos de forma individual.

Por outro lado, “as tentativas de explicação do fracasso escolar estavam voltadas para culpabilizar principalmente o sujeito que sofria o fracasso e a sua família, como se fossem seres inertes, soltos no tempo e no espaço” (FORGIARINI,

2007, p. 6). Essas tentativas culpabilizam além da família, professores, e a própria escola ao se tratar do desempenho dos alunos, ao invés de buscar um culpado, o psicólogo escolar busca entender as causas das dificuldades apresentadas pelos sujeitos.

Com efeito, o discurso da escola atual está pautado em transformar o fracasso em sucesso, visando superar a cultura do fracasso escolar por meio de várias estratégias, tais como: programas de correção de fluxo escolar, progressão automática dos alunos e classes de reforço (HECKERT, 2007). Contudo, a heterogeneidade das escolas públicas não está equiparada com o que as diretrizes atuais falam a respeito do ensino, uma vez que as diretrizes foram criadas visando à massificação dos alunos e não contando com as diferenças existentes.

O saber pedagógico

Na escola atual, o professor é tido como o gestor do seu processo pedagógico, responsável pelo que fazer e pelo que não fazer na sala de aula, todavia, esses professores dispõem de pouco espaço para se responsabilizarem por suas tarefas, quando a escola o cerca de atividades, não restando tempo suficiente para a realização das atividades relativas à docência (COHEN, 2013).

O ambiente escolar vem adquirindo um caráter segregador e medicalizante na sociedade contemporânea, visto que a instituição escola rotula os alunos sem uma análise consistente do real problema a ser enfrentado pelas crianças em situação de dificuldade escolar, dessa forma, quem se afasta do padrão exigido pela escola é entendido como fracassado.

O saber pedagógico é uma reafirmação dos saberes médico e psicológico, uma vez que, a pedagogia sustenta sua cientificidade na psicologia e com isso acaba repetindo o discurso psicologizante do fracasso escolar. Diante disto, observa-se que alguns professores chegam a adoecer durante o processo educativo e culpam os alunos por não conseguirem absorver conhecimento, bem como suas famílias por não realizarem seu devido papel, deixando para a escola o papel de educador e de pais dos alunos. Todavia, sofrem com o desamparo que diante do sistema educativo, que acaba por desestimular a prática docente.

A escola é responsável por tirar o aluno de sua posição segregadora e o colocar em contato com o aprendizado de maneira prazerosa, entretanto, não é isso que acontece na prática, na maioria dos casos, a escola induz o aluno a uma posição segregadora. No entanto, a questão é, se o professor ensina, por que o aluno não aprende? E por que quem fracassa é sempre o aluno?

De acordo com Charlot (2005) há duas lógicas de ensino e aprendizagem, a lógica do professor e a lógica do aluno. De acordo com a lógica do professor: o aluno deve estudar para saber, já na lógica do aluno: ele deve estudar para passar de ano. Em síntese, professor e aluno não descobriram ainda o prazer por estudar, não encontraram um sentido, isso resulta também no fracasso, pois

Na mente do professor, por princípio, o problema está com o aluno, mas também há dúvidas profissionais. O fracasso do aluno atinge a auto-estima do professor, sua dignidade está sob questionamento. O aluno provavelmente também pensa ser o problema, assim como pensa que o professor tem culpa, que não explicou bem, e assim vai se constituindo, aos poucos uma situação de tensão no cotidiano escolar (*id.*, 2005, p.28).

Essa tensão entre professor e aluno dificulta o diálogo entre ambos, dificultando assim a busca do sentido, do prazer pelo conhecimento. Com efeito, “o aluno de bairro popular não está esperando uma pedagogia ativa, ele está esperando uma pedagogia segura” (*id.*, 2005, p. 69). O aluno da classe popular não está interessado *a priori* de adquirir conhecimento, mas sim de avançar para a série seguinte, a pedagogia entra como agente de segurança e que leve até estes alunos o prazer em concretizar esta aquisição do saber, de modo a não ser um conhecimento vazio, mas sim algo consistente e que o aluno saiba valorizar e aplicar esses conhecimentos em sua vida cotidiana.

3 DIAGNÓSTICO CLÍNICO-PEDAGÓGICO

Como já foi abordado anteriormente, o fracasso escolar vem sendo um dos maiores vilões no âmbito da educação e várias são as concepções acerca do fracasso escolar. Todavia, outra concepção no que tange ao fracasso pode ser pensada; trata-se da psicanálise, com suas diversas formas de compreender o fracasso, sobretudo tomando-o como um sintoma no âmbito da educação. Neste

artigo, de modo mais específico, trataremos de discorrer sobre uma maneira de se abordar o fracasso escolar pelo viés do sujeito, ou seja, aquele da psicanálise.

De acordo com a psicanálise, no fracasso escolar o que fracassa não é exatamente o aluno, mas sim a noção de “Ideal” tão segregadora que a escola tem, visto que o fracasso não é caracterizado como uma patologia, um distúrbio ou como *déficit* linguístico, como supõem os diversos discursos que tentam explicá-lo. Faz-se necessário a análise do fracasso a partir daqueles que não aprendem, mas que têm muito a dizer sobre suas dificuldades, mas que em razão dos significantes e nomeações estes alunos não aprendem e não sabem a razão pela qual não aprendem (VASCONCELOS, 2009).

A psicanálise se utiliza do diagnóstico clínico-pedagógico como uma importante estratégia principal para o estudo do fracasso escolar, analisando as formas do *impossível* que se manifestam no campo educacional, tomando como objeto de estudo os vários sintomas produzidos no interior dos discursos presentes nas práticas escolares (*id.*, 2009).

Esse diagnóstico clínico-pedagógico tem por finalidade identificar e intervir junto aos alunos que apresentam dificuldades quanto aos cálculos matemáticos, ao domínio da língua escrita ou quanto à leitura, visando a investigação a respeito de que ordem seriam seus impasses: se de ordem conceitual-pedagógico ou ordem subjetiva, buscando encontrar nas entrelinhas e nas conversas que certamente essas atividades irão gerar, pequenos fragmentos do que pode ser o suposto causador de suas dificuldades, para que a partir daí se possa iniciar o processo de desconstrução dos significantes, objetivando retirar o aluno de sua posição de segregação, tornando possível a apreensão de novos conhecimentos.

Faz-se um levantamento prévio dos alunos e seus supostos “problemas” junto aos professores e a coordenação pedagógica, bem como, é solicitado a indicação dos alunos que a escola considera “alunos-problema” de modo a tentar classificá-los a partir de dois critérios: alunos com problemas de disciplina ou com dificuldade de aprendizagem (VASCONCELOS, 2008).

Em seguida, inicia-se o processo de intervenção, no qual é realizada uma atividade diagnóstica para nivelar os níveis de conhecimentos matemáticos, de

leitura e de escrita dos alunos escolhidos para serem investigados. Na medida em que as crianças desempenham as atividades solicitadas e vão apresentando certas dificuldades e/ou erros, lhes é dada a oportunidade de falar de seus impasses, ou seja, aquilo que de certa forma impede sua aquisição de conhecimento.

O sujeito é levado em consideração, tanto quanto aquilo que ele sabe de si, quanto àquilo que ele sabe a respeito de seus impasses, tornando possível a elucidação de elementos subjetivos para cada sujeito, propiciando a desconstrução de sintomas e significantes equivocados.

Analisa-se, portanto a dimensão conceitual-pedagógica do diagnóstico clínico-pedagógico, de acordo com Santiago (2005), consiste na investigação do conhecimento da criança com relação ao seu domínio dos fundamentos teóricos que são indispensáveis para a superação dos erros de conteúdo. Esse diagnóstico é aplicado de forma interrogativa, a criança é interrogada da mesma forma que se interroga uma pessoa a respeito de seu sintoma, busca-se esclarecer dessa forma a trajetória intelectual que a criança desenvolve na solução de uma determinada tarefa, verificando até que ponto é seu impasse. Logo, uma criança é considerada como tendo uma dificuldade de ordem conceitual-pedagógica quando apresenta dificuldades de aprendizagem ou de reprodução do que foi aprendido frente aos conteúdos escolares.

Além disso, tem-se também a dimensão subjetiva, em que Santiago (2005) enfatiza a ação de escutar o que a criança tem a dizer sobre sua dificuldade, levando sempre em consideração o que o sujeito sabe a respeito do que lhe acontece, o que possibilita não apenas o esclarecimento dos elementos da subjetividade ou de sentido inconsciente, acrescentando o mínimo de significação possível. A prática da escuta do sujeito possui o alcance de integrar ao diagnóstico da dificuldade de aprendizagem a dimensão subjetiva, que para a psicanálise é a única via possível de transformação da queixa escolar em uma demanda de tratamento propriamente analítica.

A subjetividade do sujeito muitas vezes não é levada em conta pelos professores e gestores das escolas, gerando um silêncio diante das situações vivenciadas por estes sujeitos, o diagnóstico vem para quebrar esse silêncio quando

propõe que o sujeito fale a respeito dos seus sintomas e impasses na aprendizagem.

O modo como as crianças são nomeadas pela escola acabam sendo internalizadas subjetivamente, fazendo com que elas passem a responder a partir desse lugar que lhes foi dado pelo Outro, afetando sua subjetividade, logo, elas se recusam ao aprendizado pelo qual elas são permitidas passar e isso só poderá ser desconstruído por meio da escuta do que o sujeito tem a dizer a esse respeito.

Ao se tratar da escuta analítica no diagnóstico clínico-pedagógico, Vasconcelos (2009, p. 6), diz que "a maioria das que chega para o atendimento clínico-pedagógico traz consigo um diagnóstico precoce, deduzido, na maioria das vezes pela própria escola, de que possui problemas subjetivos", vislumbramos a partir daí que a escola tem o hábito de rotular seus alunos sem um estudo consistente, fazendo com que sejam distribuídos sintomas entre os alunos que por algum motivo não conseguem aprender, mesmo que não sejam de forma consciente.

O que é possível averiguar é que nem todos os impasses dos alunos que são identificados como sendo de ordem subjetiva são realmente de ordem subjetiva, daí a importância de realizar um diagnóstico clínico-pedagógico da maneira coerente, não anulando a subjetividade dos alunos, mas sim, levando em consideração tudo o que eles vierem a falar, contemplando o sujeito em seus mais variados aspectos.

Por vezes, a escola rotula um aluno sem antes analisar seus sintomas, sem levar em consideração o momento da vida que o indivíduo está vivendo, o colocando num lugar de segregação de maneira que ele passa a responder deste lugar, vetando o que ele poderia adquirir de conhecimento pela falta de escuta do sujeito.

4 METODOLOGIA

Conforme mencionado acima, este artigo é resultado de uma pesquisa realizada em uma Escola Municipal da cidade de Teresina (PI) que apresentou um baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB). O IDEB foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação Brasileiro e consiste em medir o desempenho escolar dos alunos de duas formas: medindo o fluxo escolar e

avaliando as médias de desempenho nas avaliações, permitindo assim, traçar metas de qualidade educacional para os sistemas.

O IDEB é uma ferramenta importante para o acompanhamento de metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação, que tem por meta alcançar o IDEB de 6,0 pontos no Brasil até o ano de 2022, podendo comparar-se com países desenvolvidos, contudo, o IDEB ainda é um grande indicativo de fracasso, pois muitas escolas não conseguem atingir a meta estabelecida pelo governo.

Na primeira parte da pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o tema, baseado no referencial teórico psicanalítico, privilegiando Freud e Lacan, e autores contemporâneos. Na fase de intervenção propriamente dita, foi aplicado o diagnóstico clínico-pedagógico, que consistiu em intervir junto aos alunos que apresentam dificuldades no domínio da língua escrita, da leitura ou do cálculo, visando verificar de que ordem seriam seus impasses: conceitual-pedagógica, subjetiva ou de saúde mental. Os dados obtidos foram tratados com base na análise do discurso, onde se considera que o *corpus* é construído teórica e historicamente e que o objeto de estudo - discurso: efeito de sentido entre interlocutores - remete sempre a outros discursos.

A escola selecionada para a realização da pesquisa foi uma escola pública localizada na zona leste da cidade de Teresina que atende alunos do 1º ao 5º ano nos turnos manhã e tarde, escolhida a partir do seu desempenho no IDEB, que de acordo com o censo de 2013, alcançou o Índice de 4.7 não atingindo a meta estabelecida, que era de 5.3.

No primeiro momento da pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico, a fim de adquirir conhecimentos que pudessem embasar e ajudar no decorrer da pesquisa, posteriormente, foi realizada a observação dos alunos indicados pela escola em sua rotina habitual, em suas trivialidades, sendo um total de quatro alunos indicados pela escola, numa turma de terceiro ano do ensino fundamental.

Como parâmetro de observação foi analisado o comportamento dos alunos e também o modo como estes alunos se posicionavam ante ao que era ensinado pela

escola, bem como seu comportamento perante os outros alunos e sua relação com a professora, e vice-versa.

A observação vem antes da teoria (ROSA, 2010). Partindo desse pressuposto, foi realizada a observação de quatro alunos indicados pela coordenação pedagógica da referida escola a partir da observação do rendimento não satisfatório na concepção da escola, alunos estes que supostamente apresentavam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Durante um mês, estes alunos foram observados semanalmente dentro e fora da sala de aula.

Eram estes: três meninas e um menino com idades entre oito e nove anos, duas das meninas foram nomeadas pela escola como tendo dificuldade na aprendizagem, a terceira menina foi nomeada com dificuldades provenientes da ordem subjetiva, e o menino com dificuldades de ordem comportamental.

Durante o período de observação em sala de aula, foi possível perceber que os alunos indicados para a intervenção a partir do diagnóstico clínico-pedagógico, possuíam certa necessidade de chamar atenção no contexto da sala de aula. A professora, por sua vez, se mostrava calma, com um ar pacífico, mas não acreditava no potencial de seus alunos e por vezes repetia: "este aluno não aprende e nem vai aprender".

Numa observação mais voltada à subjetividade dos alunos, foi possível observar no aluno que a escola chamou de "portador de um problema comportamental" a realização de todas as atividades propostas, mas somente quando incentivado pela pesquisadora, realizou atividades matemáticas, de leitura e de escrita de maneira satisfatória para sua idade/série.

Quanto à aluna nomeada como tendo um problema de ordem subjetiva, foi constatada uma dificuldade em assimilar os conteúdos expostos em sala, bem como, quanto mais palavras negativas a professora lançava a ela, mais a aluna se retraía em seu mundo particular, tornando-se impenetrável, dificultando ainda mais a aquisição de conhecimento.

Quanto às duas meninas rotuladas com dificuldade de aprendizagem, foi observado que ambas correspondem bem aos estímulos e mostraram-se com um

ritmo mais lento de aprendizagem, contudo, isto não significa dizer que ambas não fossem conseguir aprender, como a professora repetia.

Para a verificação das hipóteses que foram obtidas a partir da observação, foi realizado a princípio um diagnóstico clínico-pedagógico com os quatro indicados pela escola. Como citado anteriormente, duas das meninas indicadas tinham dificuldades relativamente normais para a idade delas, devido a este fator foram selecionados para a segunda fase da pesquisa apenas o menino nomeado com problemas comportamentais e a menina nomeada com problemas de ordem subjetiva, no qual foram realizados testes e atividades específicas para as dificuldades de cada um. Para um estudo de caso mais aprofundado, foi escolhido o menino como caso paradigmático para tentar compreender os outros casos.

"Os dados obtidos são resultantes da relação que se estabelece entre pesquisador e pesquisado" (*id.*, 2010, 185), logo, nessa relação de transferência de trabalho entre pesquisador e pesquisado que o campo observacional foi constituído, resultando numa série de conversas informais, necessárias e bastante esclarecedoras, uma relação desprovida de preconceitos, sem excesso de teorias e sem um diagnóstico formado antes do processo de escuta do sujeito, buscando os significados e desconstruindo os significantes, ressignificando estes sujeitos perante o outro (a escola).

Segundo Iribarry (2003), o método da pesquisa psicanalítica não traz novidades quanto aos participantes ou técnicas, a novidade está na metodologia utilizada na análise dos dados, que podem ser vários, mas "o mais importante é que o pesquisador transforme sempre seu dado em texto" (p. 125). Facilitando e esclarecendo o trabalho do pesquisador. "A análise dos dados, na pesquisa psicanalítica, deve ser orientada pela escuta e transferência instrumentalizada do pesquisador em relação ao texto" (ROSA, 2010, p. 186), buscando encontrar nas linhas e nas entrelinhas contribuições para o problema original da pesquisa, pois, segundo Rosa (2010) a escrita de um caso ultrapassa a uma apreensão apenas momentânea e circunstancial do objeto observado, pois transforma os registros daquilo que apresenta como enigma ou relato.

5 O CASO JOÃO

Após o período de observação e após analisados previamente os relatos da gestão escolar, foi escolhido para estudo de caso um aluno que chamou mais atenção a partir dos fatores relacionados a aprendizagem, uma vez que foi ressaltado que toda a inquietação que o aluno possuía era na verdade a necessidade que ele tinha de chamar atenção. Quanto aos fatores de aprendizagem, o aluno se apresentou de forma contraditória do que foi dito previamente ao seu respeito (ele não aprende/ele não consegue).

Com isso, observou-se que dentre os participantes do grupo de pesquisados, este aluno foi o que mais demonstrou curiosidade e interesse em participar das atividades propostas por meio do diagnóstico clínico-pedagógico. Chamaremos este aluno ficticiamente de João.

João é um aluno de nove anos que está repetindo o 3º ano do Ensino Fundamental e de acordo com o que foi relatado pela professora, é de alta vulnerabilidade social, os pais são traficantes, a mãe está presa, perdeu dois irmãos assassinados vítimas de rixas causadas por drogas, mora com a avó e possui outras três irmãs mais velhas.

De acordo com o eu foi relatado pela escola, João apresenta um desempenho não satisfatório para o Ideal exigido pela escola, de modo que foi possível observar um comportamento bastante da escola ao se tratar de João.

Bastante agitado, inquieto e por vezes agressivo, João apresentava resistência para fazer as atividades propostas pela escola, dessa forma, foi colocado em uma posição de segregação em relação com os demais, tido como um aluno que tem dificuldade em aprender e problema comportamental.

Segundo a direção escolar, João tem um histórico familiar bastante delicado. Filho de traficantes, viu a polícia invadir sua casa entre os três e quatro anos para levar presa sua mãe, que por sua vez ao perceber o movimento policial escondeu João debaixo da cama e fez com que ele ficasse quieto, pois sabia que se fosse pego seria entregue ao conselho tutelar.

Ao saber do que ocorrido a avó paterna foi até a residência onde estava João e o levou para morar com ela, juntamente com outros familiares, entre eles uma

prima de dezenove anos que João diz ser a única pessoa que o ajuda nos deveres de casa quando ele tem alguma dúvida.

Quanto ao pai, João demonstrou um sentimento de rejeição, por vezes falava coisas do tipo que ele foi abandonado no lixo, que o pai não gosta dele e que ele foi jogado na lama assim que nasceu.

João diz que em suas horas vagas costuma jogar *vídeo game*, principalmente um jogo chamado *resident evil*. Ao dizer isso, a pesquisadora sugeriu que ele escrevesse o nome do jogo com a desculpa de pesquisar para descobrir do que se tratava, então João disse que não sabia escrever porque a “tia” havia dito que ele não sabia. A partir desse momento foi possível dar início ao processo de intervenção para a desconstrução de significantes impostos pela escola à ele.

Em seguida, a pesquisadora sugeriu que ele escrevesse exatamente da forma que ele achava que era, concordando, ele escreve “residete ivio”, isto é, escreveu exatamente como essas duas palavras são pronunciadas por se tratar de duas palavras em inglês. Ao falar do jogo, João demonstrava bastante eloquência, principalmente ao tratar da violência inserida no jogo, talvez pelo fato de viver em um ambiente tão desprovido de cuidado e carinho.

Partindo deste pressuposto, foi possível observar que João possui dificuldades condizentes com a idade e ano escolar que ele se encontra, quebrando os paradigmas escolares que diziam que ele não aprende, uma vez que João lê textos com autonomia, escreve com alguns erros aceitáveis, realiza as operações de adição e subtração com até três algarismos, consegue fazer multiplicações básicas, mas encontra um pouco de dificuldade ao dividir.

João demonstra ser uma criança bastante carente, uma vez que ao passo que demonstra certa agressividade para com os colegas, durante jogos e principalmente ao ser contrariado, demonstra também bastante carinho para com a pesquisadora que demonstrava atenção e interesse pelo que ele fazia.

A cada encontro João demonstrava mais confiança e interesse em participar das atividades interventivas. Em alguns momentos foram solicitados alguns desenhos espontâneos no qual na maior parte das vezes João escolhia desenhar situações que envolvessem zumbis.

Durante essa atividade, João relacionava seus desenhos com fugas e situações de solidão e abandono, pois durante as explicações de seus desenhos o ambiente era sempre sombrio, repleto de zumbis tentando atacá-lo e ele estava sempre correndo sozinho por toda parte com armas poderosas no punho, em um dos desenhos chegou a dizer que ele chegara ao local onde encontrou os zumbis com amigos em um carro de carroceria, porém seus amigos foram embora e o deixaram sozinho e ele teve que enfrentar tudo sem ajuda. A conclusão era sempre a mesma: ele vencida todas as batalhas e voltava para casa sozinho.

Devido a necessidade de chamar atenção de alguma forma e das constantes frases de efeito da professora que dizia que ele não aprende e nem vai aprender, João foi colocado em uma posição de segregação e passou a responder dessa posição, suprimindo as “expectativas” e fracasso esperado pela escola. Contudo, a pesquisadora observou, na medida em que se dava a oportunidade de João construir novos significantes a seu próprio respeito, ele saiu da posição de fracassado com a qual ele se identificava.

Ao aproximar-se do final da pesquisa, João se mostrava um pouco mais alegre, sentia-se acolhido, importante, e alegrava-se sempre que a pesquisadora aparecia para levá-lo a mais um encontro. Observou-se uma pequena mudança comportamental na sala de aula, um pouco mais de interesse e de interação na sala de aula, de modo que, a professora e a escola começaram a enxergar João como uma possibilidade de mudança e de aprendizagem, ainda que remota aos olhos dos observadores escolares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível observar que o que fracassa é a noção de Ideal que a escola tem a respeito dos alunos que não suprem as expectativas que a citada instituição espera. Com a finalidade de identificar os reais motivos que fazem com que o aluno não obtenha o êxito esperado, foi aplicado o diagnóstico clínico-pedagógico que teve por finalidade identificar por que os alunos não conseguem aprender e, conseqüentemente, sair da zona de segregação, para a partir daí possibilitar a desconstrução dos significantes negativos que a escola impôs.

Pretendeu-se analisar o fracasso a partir daqueles que não aprendem e então propiciar a construção de novos significantes e novas possibilidades, de intervir utilizando a fala do sujeito sobre suas dificuldades, bem como a conversação e diálogo sobre os erros, as preocupações, podendo então produzir significação positiva na vida do educando antes tido como fracassado e/ou aluno-problema.

Conclui-se, portanto, que o fracasso escolar pode ser advindo de repetências, desistências, bem como a oferta de significantes aos alunos com algum tipo de dificuldade de aprendizagem, os dados referentes a esse fracasso escolar é uma crescente nos dias de hoje. Contudo, pudemos observar por meio de estudos, que essa realidade pode ser modificada se partirmos de uma posição mínima de contestação a essa realidade, estudos feitos por meio de observação, conversação e escuta analítica são indicados na busca de uma justificativa para esse possível fracasso escolar.

Visamos à identificação dessas dificuldades da maneira mais consistente possível, para que dessa forma, ocorresse uma intervenção que buscasse mudar uma dada situação ou realidade. Observou-se a importância e o peso que o professor tem como autoridade dentro da sala de aula exercida sobre os alunos. A partir do momento que alguém se interessa em escutar o sujeito e acreditar em sua capacidade, a realidade desse sujeito pode ser modificada, como também pode ter o efeito contrário quando utilizado de maneira negativa tratando os alunos de maneira incoerente.

Como foco da pesquisa, foram analisadas principalmente as causas do fracasso escolar nas escolas da rede municipal de ensino, foi constatado que não há um culpado nesse suposto fracasso, mas o contexto que a criança está inserida influencia bastante, seja no ambiente familiar, social, escolar, bem como a classe socioeconômica que as crianças pertencem.

A intervenção realizada junto aos alunos por meio do diagnóstico clínico-pedagógico consistiu em ouvir o que o sujeito tinha a dizer sobre as dificuldades que eles apresentam, ouvir o que eles têm a dizer sobre si mesmo, proporcionado assim uma apropriação dos conhecimentos relativos aos alunos para que seja possível, então, a desconstrução de significantes negativos previamente estabelecidos.

Observou-se os pequenos conflitos decorrentes das queixas escolares das crianças. Contudo, através da utilização do diagnóstico clínico-pedagógico foi possível a desconstrução de significantes e a construção de novos saberes escolares significativos, por meio das atividades propostas e dos momentos de conversação e observação.

Por fim, recomenda-se aos futuros pesquisadores do fracasso escolar que vejam seus alunos como sendo seres únicos e singulares intervindo positivamente na construção de novos saberes e concepções educacionais, bem como educadores mais afetivos e acolhedores no seu modo de ensinar, não colocando significantes negativos nos seus alunos, mas sim, ajudando-os na construção de um conhecimento crítico, construtivo e efetivo.

Um trabalho sistemático de pesquisa e intervenção na escola, se realizado de maneira consistente pode ser uma forma de ajudar a resolução do fracasso escolar, de forma que os alunos sejam colocados em evidência, mas não pelo modelo de sucesso imposto pela escola, mas sim por suas singularidades.

Referências

BRAGANÇA, G. A. **A produção do saber nas pesquisas sobre o fracasso escolar**. Rio de Janeiro: ProPEd, 2008.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COHEN, R. H. P. O fracasso escolar a partir da interface entre Psicanálise e Educação. **Olh@ res**, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 56-68, nov. 2013. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/146>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

COUTO, M. P. Família e fracasso escolar. **Revista aSEPHallus**, v. 2, n. 4, p. 38-49, maio/out.2007. Disponível em: <http://www.isepol.com/asephallus/numero_04/artigo_04.htm>. Acesso em: 14 mar. 2016.

COUTO, M. P. Psicanálise e educação: uma investigação das queixas escolares. **Psicologia e Educação**, n. 18, p. 157-170, 2004. Disponível em: <http://ebp.org.br/wp-content/uploads/2012/08/Margaret_Pires_do_Couto_Psicanalise_e_educacao1.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2016.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.59-84, jul./dez. 2016.

FARIAS, F. R. O fracasso escolar no cenário das patologias da contemporaneidade. **Arq. bras. psicol.**, v. 59, n.2, p. 232-244, 2007. Disponível em: <<http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/94>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

FONSECA, A. G. Reflexões a respeito da "ideia" de fracasso escolar. **CAMINE: Cam. Educ**, v. 2, n. 1, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/164>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

FORGIARINI, S. A. Escola Pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO, 9., SEMANA DE EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA. Paraná, 2007. **Anais...** Paraná: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completo/Trabalhos/PDF/63%20Solange%20A.%20B.%20Forgiarini.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2016.

IRIBARRY, I. O que é pesquisa psicanalítica? **Agora: Estudos em teoria psicanalítica**, v. 6, n. 1, p. 115-138, 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1516-14982003000100007>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

HECKERT, A. L. C. Fracasso escolar: do que se trata? *Psicologia e educação, debates "possíveis"*. **Aletheia**, n. 25, p. 109-122, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942007000100009>. Acesso em: 14 mar. 2016.

MOYSÉS, M. A. A. Fracasso escolar: uma questão médica. **Cadernos Cedes**, p. 7-16, 2011. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_06_p029-031_c.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2016.

OLIVEIRA, W. M. Uma abordagem sobre o papel do professor no processo ensino/aprendizagem. **INESUL**, Londrina, v. 23, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_28_1391209402.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2016.

PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PERRENOUD, P. Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar: uma incapacidade mesclada de cansaço. In: DUARTE, J.B. (Dir.). **Igualdade e Diferença**. Numa escola para todos. Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, p. 17-44, 2002. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_14.html>. Acesso em: 14 mar. 2016.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.59-84, jul./dez. 2016.

ROSA, M. D.; DOMINGUES, E. O método na pesquisa psicanalítica de fenômenos sociais e políticos: a utilização da entrevista e da observação. **Psicologia & Sociedade**, v. 22, n. 1, p. 180-188, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v22n1/v22n1a21.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

SANTIAGO, A. L. **A inibição intelectual na psicanálise**. Zahar, 2005.

VASCONCELOS, R. N.; SANTOS, J. S.; SANTIAGO, A. L. B. Abordagem clínico-pedagógica do mal-estar das crianças frente às dificuldades escolares. **Proceedingsonline**, Formação de Profissionais e a Criança-Sujeito, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100071&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 18 ago. 2015.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Rev. Bras. Crescimento Desenvol. Hum.**, p. 136-145, 2007. Disponível em: <<http://medicalizacao.org.br/wp-content/uploads/2014/06/19822-23396-1-PB.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2016.

O ENSINO DE LUTAS NAS ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DO PIAUÍ

THE TEACHING OF FIGHTS IN ELEMENTARY SCHOOLS IN THE STATE OF PIAUÍ

João Batista de Andrade Neto

Minicurrículo

Possui Graduação em Educação Física pela Universidade Paulista (2008), especialização em Fisiologia do Exercício pela Faculdade Pimenta Bueno (2011). Tecnólogo em Ciências Militares (1996); Especialização em MBA Executivo em Segurança Privada: Safety e Security (2010). É Professor da disciplina Lutas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica da Universidade Federal do Piauí (PARFOR/UFPI). Especializado em Treinamento Físico Militar pela Escola de Educação Física do Exército (EsEFEx).

Rua Deoclécio Brito, 3131, Residencial Caneleiro

Planalto Ininga, Teresina PI, CEP 64050-050

E-mail: jbandradeneto@hotmail.com Site: www.pro-kravmaga.com

Patrícia Maria Martins Nápolis

Minicurrículo

Possui Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1999) Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2004). Doutorado em Ciências, na linha de Pesquisa em Educação Ambiental, pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). É professora na Universidade Federal do Piauí (UFPI) no curso de Ciências da Natureza ministrando disciplinas voltadas para formação de professores e Educação Ambiental.

E-mail: panapolis@uol.com.br

RESUMO

O conteúdo lutas é considerado um eixo estruturante da Educação Física Escolar, agrupando um conjunto de conhecimentos que contribuem para o desenvolvimento integral do educando. Como potencial pedagógico, é um instrumento de valor, nas mãos do educador, por sua ação corporal exclusiva. O objetivo desse trabalho é investigar a concepção dos professores sobre lutas e como utilizam os conteúdos relacionados a esse tema nas aulas práticas de educação física escolar na rede pública de ensino fundamental. Foi realizado em municípios do Estado do Piauí, através de questionários aplicados a 100 professores de educação física, que atuam na rede pública do ensino fundamental. As questões foram direcionadas sobre concepções; Como utilizam o conteúdo lutas em suas aulas; Se ensinar lutas O Ensino de Lutas na Escola influencia a violência e possibilidades pedagógicas para sua utilização. Percebeu-se carências e preconceitos por parte dos professores de educação física quanto à utilização do conteúdo lutas na Educação Física Escolar, os profissionais necessitam melhorar sua formação e incluir a prática das lutas em

suas aulas. Os professores possuem uma concepção deturpada a respeito de lutas, relacionando-as com violência e com agressividade, atitude oposta à educação física e à própria filosofia das lutas.

Palavras chave: Educação Física. Lutas. Escolas.

ABSTRACT

The fights content is considered a structuring axis of Physical School Education, grouping a set of knowledge that contributes to the integral development of the learner. As a pedagogical potential, it is an instrument of value, in the hands of the educator, by its exclusive bodily action. The objective of this work is to investigate the conceptions teachers about fights and how they utilize these contents in practical classes of physical education at the public elementary school. It was carried out in municipalities of the State of Piauí, through questionnaires applied to 100 physical education teachers, who work in the public elementary school network. The questions were directed towards the conceptions: How the content fights is used in class; whether teaching fights or not; teaching fights in school influences violence and pedagogical possibilities for its use. It was perceived needs and prejudice from physical education teachers regarding the use of the content fights in Physical Education at school, the professionals need to improve their formation and include the practice of fights in their classes. Teachers have a distorted conception of fights, relating them to violence and aggression, an opposed attitude to physical education and to the philosophy of fights itself.

Keywords: Physical Education. Fights. Schools.

1 INTRODUÇÃO

As práticas relacionadas à esfera da cultura corporal de movimento, dentro de suas especificidades, têm se constituído social e historicamente como os conteúdos escolares que devem ser ensinados durante as aulas de Educação Física, compreendida como componente curricular da educação básica (SOARES *et al.*, 1992).

A Educação Física é entendida como uma disciplina que trata do conhecimento da cultura corporal de movimento, os esportes, a dança, a ginástica, as lutas, entre outras temáticas que se relacionam com a cultura do movimento e com o contexto histórico-social dos alunos. Para que o educando tenha um desenvolvimento completo e adequado, é necessário que ele seja estimulado durante a vida escolar para que possa conhecer e aprimorar suas habilidades e capacidades como um todo. Para tanto, deve oportunizar a vivência das práticas corporais como: esportes,

jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas; conhecimentos sobre o corpo (DARIDO, 2007).

Daolio (2004) sustenta a ideia de que a cultura é o principal conceito para a educação física, “O profissional de educação física não atua somente sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com o esporte em si, não lida com a ginástica em si, mas do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica”.

Constantemente presente na bagagem cultural de diferentes civilizações no decorrer dos séculos, a Luta já foi reconhecida como rito, prática religiosa, preparação para a guerra, jogo, exercício físico, entre outros diversos significados que já lhe foram atribuídos. A maioria dos relatos de povos antigos conta com distintas manifestações de atividades de luta, que expressavam seus costumes e tradições, delineando sua história, fosse ela ocidental ou oriental (ESPARTERO, 1999).

As lutas estão presentes nos currículos de Educação Física desde que surgiu o primeiro currículo oficial, em 1939. Segundo o Ministério da Educação e Cultura, através da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) as lutas colaboram na construção do indivíduo a partir do fato que trazem elementos culturais e sociais importantes para isso (BRASIL, 1998).

De acordo com os PCN's de Educação Física, durante a elaboração de seu planejamento, o professor deve considerar o corpo como um organismo integrado, que interage constantemente com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegrias, medos etc. É importante destacar que todas as práticas da cultura corporal de movimento possuem expressividade, pela qual, por meio de sua vivência individual, o ser humano produz a possibilidade de comunicação por gestos e posturas; e ritmo, pelo qual, desde a respiração até a execução de movimentos mais complexos, se requer um ajuste em relação ao espaço e ao tempo.

As lutas são disputas em que os oponentes devem ser subjugados, mediante técnicas e estratégias de equilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa. Constituem-se

em um vasto conjunto de manifestações culturais históricas, que deve ser aprendido. É importante também por esse motivo, diversificar as lutas, não reduzindo o ensino a uma modalidade específica. As lutas devem servir como instrumento de auxílio pedagógico ao profissional de educação física. O ato de lutar deve ser incluído dentro do contexto histórico-sócio-cultural do ser humano, já que o ser humano luta, desde a pré-história, pela sua sobrevivência (ANDRADE NETO, 2009).

O conteúdo lutas é considerado um eixo estruturante da Educação Física Escolar, agrupando um conjunto de conhecimentos e oportunidades que contribuem para o desenvolvimento integral do educando. Se considerado o seu potencial pedagógico, é um instrumento valioso nas mãos do educador, por sua ação corporal exclusiva, sua natureza histórica e o enorme acervo cultural que traz dos seus povos de origem. (LANÇANOVA, 2011).

Ainda segundo Lançanova (*op cit.*) é frequente no cotidiano escolar depararmos com professores realizando práticas impensadas, rotineiras e mecânicas, reproduzidas automaticamente as suas competências práticas. Poucos usam a criatividade para melhorar suas intervenções.

2 OBJETIVO

A proposta deste trabalho é investigar quais as concepções e como os professores da rede pública do ensino fundamental dos municípios do Estado do Piauí, utilizam o bloco de conteúdos proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) Educação Física, sobre prática das Lutas no contexto escolar.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho foi realizado entre os anos de 2013 a 2016 nos municípios de: Teresina, Floriano, Parnaíba e Bom Jesus todos no Estado do Piauí. A partir de embasamento teórico com consulta bibliográfica. Foi feita uma pesquisa descritiva em que as informações e dados foram obtidos através de questionários aplicados a 100 professores de educação física, de ambos os sexos, que atuam na rede pública do ensino fundamental, durante as aulas do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR da Universidade Federal do Piauí. Por meio de questões relacionadas à temática de lutas na Educação Física Escolar.

Entre ela: Qual a compreensão sobre lutas? Como os professores de Educação Física utilizam o conteúdo lutas em suas aulas? O Ensino de Lutas na Escola influencia a violência? Quais as possibilidades pedagógicas para a utilização do conteúdo lutas?

Para Gerhardt e Silveira (2009) e Triviños (1987), a pesquisa descritiva objetiva descrever os fatos, acontecimentos e elementos de uma determinada realidade. Busca a descrição dos fenômenos e fatos. Evita-se a constatação através de observação. Diversos procedimentos podem ser utilizados para a investigação e coleta de dados como: questionários, entrevistas e escalas. São investigações e buscas quantificáveis. Os estudos descritivos se encaixam aos levantamentos. São eficazes em estudos de opiniões, atitudes e comportamento (GIL, 2012, p. 52).

Segundo Suzana e Teixeira (2010) questionário é muito utilizado e capaz de medir com exatidão o que se deseja. Os entrevistados se sentem mais à vontade e confiantes, possibilitando obter respostas mais sinceras. Os questionários devem ter natureza impessoal e o grupo de questões deve estar logicamente associado com o problema central.

Caracterização das Cidades pesquisadas

- Teresina capital do Estado do Piauí, localizada na região denominada meio norte nordestino, é a única capital do Nordeste do Brasil que não é banhada pelo mar. Possui uma área de 1.391,981 km² e a população de 814.230 habitantes. Possuía no ano de 2014: 634 escolas com 211.127 alunos matriculados, sendo 115.074 alunos do 6º ano do fundamental até o 3º ano do ensino médio e EJA – Ensino de Jovens e Adultos (IBGE, 2010).

- Floriano localizada a 240 Km ao sul da capital. Possui uma área de 3.409,649 Km² e a população de 57.690 habitantes até 2015. Possuía até o ano de 2014: 1.762 escolas com 12.118 alunos matriculados, sendo 8.346 alunos matriculados no ensino fundamental (IBGE, 2010)

- Parnaíba cidade litorânea localizada a 380Km ao norte da capital. Possuindo uma área de 435,573 Km² e uma população de 145.705 habitantes até 2014.

Possuía até 2015: 2.855 escolas com 27.914 alunos matriculados, sendo 21.692 no ensino fundamental (IBGE, 2010).

- Bom Jesus localizada a 690 Km ao sul da capital, numa região chamada de “Vale do Gurguéia”. Possui uma área de 5.469,182 Km² e uma população de 22.629 habitantes até 2015. Possuía até 2014: 688 escolas com 5.977 alunos matriculados, sendo 4.678 alunos matriculados no ensino fundamental (IBGE, 2010)

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados obtidos na pesquisa estão apresentados por meio dos questionários aplicados aos 100 professores. Sobre a questão se os professores de Educação Física da rede pública utilizam o conteúdo lutas em suas aulas 73% relataram que jamais fizeram uso deste conteúdo em suas aulas e 27% afirmaram que utilizavam em suas aulas as práticas das lutas. Segundo Através as resposta apontadas, observa-se que a maioria dos professores não trabalha os conteúdos propostos nos PCN's para as lutas, preferindo manter um ensino tradicional, apenas de caráter teórico e introdutório, pouco inovando ou não experimentando novas formas de ministrar suas aulas. As aulas mais comumente ministradas são: futebol, voleibol, basquetebol e handebol que já fazem parte da cultura local, sendo praticadas de forma costumeira no cotidiano das pessoas.

Sobre a forma que os professores ensinam lutas na escola. Dos 27 professores que responderam de forma positiva quanto ao uso do conteúdo lutas: 10 professores ministram aulas de lutas somente com o uso de vídeos; 16 utilizam especialistas (buscam a colaboração de profissionais especialistas de uma modalidade específica de luta); somente um professor ministra aulas utilizando de práticas recreativas ou simulações de lutas. Podemos verificar que 26 professores não utilizam a ludicidade, adaptando as técnicas tradicionais, incluindo em suas aulas as práticas das lutas. O vídeo é a maneira de transmissão deste conteúdo mais utilizada, seguida da participação de convidados para ministrarem palestras, aulas e oficinas envolvendo o tema. Entretanto, somente um professor utiliza as lutas de forma lúdica, podendo ser esta a melhor forma de se trabalhar lutas na escola. Segundo Darido (2007) brincar de luta desenvolve os fatores físicos e, ao mesmo tempo, exige um grande

esforço cognitivo (formulação de estratégias). O fator afetivo e social também é exaltado, podendo ser observado que os alunos desenvolvem a autoestima, o autocontrole e a determinação

Analisando as respostas dos 73 professores que responderam não utilizar aulas práticas de lutas, 50 justificaram não possuir formação adequada na faculdade para lecionar tal atividade; 20 professores afirmam que a escola não oferece condições físicas e estruturais para a realização das práticas de lutas; 03 professores responderam que o conteúdo de lutas é inadequado para o ambiente escolar.

Ficou evidenciado que existem dificuldades na práxis das lutas não só no ensino fundamental como nas universidades, instituições do ensino superior responsáveis pela formação dos docentes para atuarem na Educação básica. É função dos cursos de Licenciatura em Educação Física preparar academicamente um profissional que seja capaz de analisar, compreender, descrever e sistematizar qualquer atividade da cultura corporal, e aplicar esses conhecimentos em qualquer de seus âmbitos de atuação profissional, seja na escola (vivência), nas atividades extraescolares e comunitárias (prática) e nos clubes de alto rendimento (treinamento), já que o mesmo tem conhecimento em motricidade humana. Apesar dos profissionais terem um direcionamento específico de atuação profissional para a Escola, sua preparação acadêmica lhe deveria permitir atuar em outros espaços (ANDRADE NETO, 2012).

As dificuldades não devem se transformar em barreiras intransponíveis. Se o professor não recebeu formação para lecionar lutas, é importante que participe de cursos de formação e trocas de experiências com os colegas. Se a escola não oferece condições físicas e materiais, o professor pode utilizar metodologias alternativas como: realizar suas atividades na própria sala de aula (tendo o cuidado com a preparação do espaço) ou oferecendo aos alunos uma aula prática numa academia por exemplo.

Sobre a questão: compreensão do conteúdo. Apesar de 03 professores afirmarem ser, o conteúdo de lutas inadequado ao contexto escolar do ensino fundamental, expõe-se um recuo do desenvolvimento da educação física

diversificada e interdisciplinar. Tendo a prática da educação física tradicional enaltecida, onde imperam atividades como a antiga ginástica e jogos com bola, é preciso romper este paradigma. As aulas de educação física necessitam de novas formas e de novos conteúdos, como os direcionados pelos PCN's, entre eles a luta, a dança, o conhecimento do corpo, as atividades rítmicas e expressivas, além dos esportes, dos jogos e das brincadeiras.

Quando questionados se o ensino de lutas pode influenciar a violência. 90% dos professores alegaram que sim, que a prática é extremamente nociva e complicada de se ministrar neste ciclo de ensino. Há um desafio para os professores de Educação Física quanto ao desenvolvimento de sua prática, evidenciando que as lutas sempre foram vistas como atividade que remete à violência, e há restrição em introduzi-la no contexto escolar.

Essa falta de conhecimento gera preconceito que ronda a prática do conteúdo na educação física, todavia, o medo existe pelo fato de educadores, pais e a própria mídia associarem as lutas como forma explícita de violência. Porém So e Betti apud Olivier (2000) argumentam que a violência é um modo de expressão e comunicação dos alunos em reação a certas interações sociais, em relação ao meio, ao estresse, à frustração, não pode ser totalmente eliminada ou subjugada pelos educadores. A violência acontece perto, longe e até mesmo na própria casa dos alunos.

Segundo Ferreira (2006), já se pode comprovar que as lutas fazem sucesso em todas as faixas etárias, elas ajudam muito na liberação da agressividade das crianças, além de trabalhar nestas atividades todos os fatores psicomotores, também colaboram quando são exploradas as partes teóricas através do resgate histórico das modalidades e relacionando com a ética e os valores. As lutas devem servir como instrumento de auxílio pedagógico ao professor de educação física, o ato de lutar deve se incluir no contexto histórico social cultural do ser humano, já que lutamos desde a pré-história por sobrevivência.

Apenas 10% dos professores entrevistados afirmaram que não, que as lutas (artes marciais) são atividades que acalmam as crianças. As Artes Marciais são tidas como atividades plenas, que desenvolvem o corpo e a mente, buscando um equilíbrio integral do indivíduo. Sua prática não só é saudável para uma boa forma

física, mas também para o desenvolvimento das virtudes dos adeptos (ANDRADE NETO, 2009).

Quando questionados sobre as possibilidades pedagógicas para a utilização do conteúdo lutas, 95% responderam que não abordam o conteúdo de lutas em suas aulas de educação física, pois acham a temática complexa e não permite flexibilização de temas. 5% dos professores responderam que abordam a temática de forma teórica, introdutória por meio de história, fundamentos, regras das lutas.

De acordo com Darido e Rangel (2005), as lutas são elementos da cultura corporal de movimento e tem sido muito pouco explorado no Brasil, no âmbito escolar, tanto no que diz respeito às suas possibilidades pedagógicas, quanto à seleção e aprendizagem dos conteúdos; fazendo assim necessário re-significá-las para a contribuição com os objetivos do componente escolar.

Para o ensino de lutas na escola, consideramos a afirmação de Paes (2006) de que é necessária uma prática pedagógica que priorize, além dos métodos, procedimentos nos quais a preocupação central seja voltada para quem faz o gesto, estimulando identificar e resolver problemas, e ainda proporcionando a criação de novos gestos, ou seja, o ensino deve ser focado nos alunos e na relação entre alunos e professores.

Presentes nos diversos cenários da pedagogia do esporte Paes *op cit*, praticadas pelos seus diferentes personagens, as Lutas, trazem para o mundo da educação física parcelas de tradição, religião, cultura, filosofia, rituais, disciplina, além de aspectos relacionados ao corpo, movimento, passíveis de serem transmitidos, preservados e reorganizados no decorrer de suas atividades milenares.

Todas essas dúvidas são frequentes para muitos professores e podem ocasionar problemas na hora de se pensar o fazer pedagógico das lutas nas aulas de educação física. Tendo em vista esta questão, Soares *et al.* (1992) propõem alguns princípios curriculares no trato do conhecimento na escola: a relevância social do conteúdo; a contemporaneidade do conteúdo; adequações às possibilidades dos conteúdos dados da realidade; espiralidade da incorporação das referências do pensamento e provisoriedade do conhecimento.

Para os PCN,s (BRASIL, 1998) a seleção de conteúdos na educação física escolar, a partir da compreensão de cultural corporal, deve-se basear em três diferentes critérios: **relevância social** – a composição do currículo deve ser realizada por meio das práticas que possuem presença marcante na sociedade brasileira, favorecendo a ampliação das capacidades de interação sociocultural dos alunos, bem como usufruto de práticas de lazer e a promoção da saúde (pessoal e coletiva); **características dos alunos** - este critério representa a necessidade de consideração das diferenças regionais brasileiras que precisam ser levadas em conta. É preciso considerar também os níveis de crescimento e desenvolvimento dos alunos e as **especificidades do conhecimento da área** – de acordo com esse último critério, é primordial o trato pedagógico das práticas culturais da cultura corporal de forma diferenciada por meio de todo o tratamento metodológico disponível na área.

Darido (2007) defende que todos esses princípios precisam ser considerados quando concebemos a prática educativa transformadora e crítica. No entanto, muitas vezes esses princípios podem não ser muito claros aos professores durante o processo de sistematização dos conteúdos e da seleção dos saberes que devem compor o currículo, devido a amplitude de possibilidades que apresentam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base neste estudo, percebe-se que existem carências e preconceitos por parte dos professores de educação física quanto à utilização do conteúdo lutas na Educação Física Escolar.

Entende-se que para uma educação física diversificada, que não sucumba às apenas práticas de “brincadeiras com bola”, deve-se cumprir o que se estabelece nos PCN's, seja com as lutas ou com qualquer outro conteúdo proposto.

Observou-se que os profissionais necessitam de aprimoramento em sua formação inicial e continuada, para incluir a prática das lutas em suas aulas. Pode-se considerar também que os professores possuem uma concepção deturpada a respeito de lutas, relacionando-as com violência e com agressividade, atitude oposta à educação física e à própria filosofia das lutas.

Ao melhorar a formação dos professores de Educação Física, possibilitará contribuição no ensino a fim de repensar e planejar os conteúdos articulados com metodologias eficazes, buscando novos conhecimentos que contemplem as particularidades locais, desmistificando do ambiente escolar à ideia que as lutas são indutoras da agressividade, tomando as dificuldades como pontos de partida para a ressignificação do nosso fazer pedagógico, pois esta é uma condição natural para quem adota uma postura de constante aprendizado. O conhecimento é dinâmico, está sempre inacabado, cabendo aos professores se atualizarem de acordo com as realidades, concepções e momentos históricos.

Assim as aulas serão diversificadas, mais prazerosas e servirão como contribuição ao processo de aprendizagem dos alunos e formação dos mesmos como verdadeiros cidadãos.

Acredita-se que a partir da desmistificação do conhecimento Lutas e sua legitimação como um conhecimento da educação física, os questionamentos aqui apresentados poderão ser uma ferramenta de incentivo às novas práticas. As Lutas poderão assim, tornarem-se acessíveis para qualquer personagem da pedagogia do esporte, inclusive para pessoas com deficiência - PCD, e sua prática contemplada em diversos cenários do contexto esportivo e educacional.

Referências

ANDRADE NETO. J. B. de. **Defesa Pessoal e Bastão Tonfa**. Campinas, SP: Gril, 2009.

_____. A disciplina “Luta” no currículo do Curso de Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso. **Revista ECS: Educação, Cultura e Sociedade**, Sinop MT, v. 2, n.2, p.120-133, jul./dez. 2012. Disponível em: ><http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/1003/708>. Acesso em: 11 fev. 2016.

ALVES JUNIOR, E. D. O Judô na Universidade: discutindo questões de gênero e idade. In: GUEDES, O. C. **Judô: evolução técnica e competição**. João Pessoa: Ideia, 2001. p.73-91.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Educação Física**. Brasília, 1998. v. 3.

BREDA, M. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2010.

BETTI, M. Educação física e sociedade, São Paulo, SP. **Revista Movimento**, 1991.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. **Educação Física na escola**: Implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

_____.; S. JUNIOR, O. M. **Para ensinar educação física**: possibilidades de intervenção na escola, Campinas, SP: Papirus, 2007.

DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ESPARTERO, J. Aproximación histórico-conceptual a los deportes de lucha In: VILLAMÓN, M. **Introducción al Judo**. Barcelona: Editorial hispano Europea S.A., 1999.

FERREIRA, H. S. As lutas na educação física escolar. Fortaleza, CE: **Revista de Educação Física**, n. 135, nov. 2006.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. (Série Educação a Distância).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LANÇANOVA, J. E. S. - **Lutas na Educação Física Escolar**: alternativas pedagógicas, 2006. 70f. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade da Região da Campanha, Alegrete, 2006.

RUFINO, L. G. B., DARIDO, S. C. **O Ensino das Lutas na Escola**: possibilidade para a Educação Física. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

TEIXEIRA, S. J. M. (Comp.) **Manual para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**. Mariana – MG, 2010. FAMA – Faculdade de Administração de Mariana. Disponível em: < <http://www.femar.edu.br/arquivos/Manual%20TCC.pdf> > Acesso em: 11 fev. 2016.

PAES, R. R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: ROSE JUNIOR, D. de. **Esporte e atividade física na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.85-96, jul./dez. 2016.

DIAGNÓSTICO GEOAMBIENTAL NO ENTORNO DA BARRAGEM NO BAIRRO BOA VISTA, EM BARRAS-PI

GEO-ENVIRONMENTAL DIAGNOSIS IN THE ENVIRONMENT OF BARRAGE OF THE BOA VISTA NEIGHBORHOOD, IN BARRAS-PI

Manoel Cícero Ribeiro Júnior

Minicurrículo

Especialista em Gestão e Educação Ambiental pela FATEC – Faculdade Internacional.

Sildênio Carvalho Castelo Branco

Minicurrículo

Especialista em Gestão e Educação Ambiental pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI - Polo Rio Marataoan - Barras /PI.

RESUMO

A degradação causada aos recursos naturais ao longo do tempo tem ocasionado a diminuição dos mesmos, e conseqüentemente, afetado o planeta como um todo. Com isso, a demanda de água em rios e mananciais cada dia vem sendo comprometida devido aos fenômenos naturais e, principalmente, à maneira irresponsável com que o ser humano se beneficia desse recurso, poluindo, degradando nascentes e usando de forma descontrolada e sem preocupação, causando desperdícios. O presente estudo tem como objetivos analisar os principais impactos urbanos que agravam o rio Marataoan no entorno da barragem Boa Vista, no município de Barras-PI, reconhecendo o nível da ação antrópica e a importância do rio para a cidade, com o intuito de buscar a construção de um sistema de gestão ambiental público e desenvolver ações reparadoras acompanhadas de gerenciamento ambiental, sensibilizando a sociedade para que as gerações futuras possam contar com este importante ecossistema.

Palavras-chave: Diagnóstico ambiental. Gestão ambiental. Rio Marataoan.

ABSTRACT

The degradation caused to the natural resources over time has caused the decrease of its own, and consequently affected the planet as a whole. As a result, the demand for water in rivers and streams is being compromised due to natural phenomena and, mainly, to the irresponsible way in which the human being benefits from this resource, polluting, degrading streams and using uncontrolled and unconcerned, causing waste. The present study aims to analyze the main urban impacts that aggravate the Marataoan river in the surroundings of Boa Vista, in the municipality of Barras-PI, recognizing the level of anthropic action and the importance of the river to the city, in order to search for solutions for the construction of a public environmental management system and to develop

restorative actions accompanied by environmental management, sensitizing the society so that future generations can count on this important ecosystem.

Keywords: Environmental diagnosis. Environmental management. Marataoan River.

1 INTRODUÇÃO

A água é um recurso natural provedor de desenvolvimento e de infinita importância para a vida, por isso, as soluções para os problemas de impactos socioambientais que as comunidades humanas foram introduzindo na natureza de forma predatória ao longo da sua história, atingindo os ambientes e as sociedades em escalas locais, regionais e globais, devem ser discutidas de forma a apresentar medidas efetivas de contenção para tais eventos de magnitude desastrosa para todos.

Para Lucci *et al.* (2005, p. 344.), demanda por recursos hídricos e o mau, tem sido cada vez maior com a ampliação das atividades econômicas e o crescimento populacional, e o mesmo não ocorre no ambiente ao qual se verifica sua manutenção.

O rio Marataoã tem grande importância para o município de Barras, já que o mesmo serve principalmente para o abastecimento da cidade, como também fornece subsídios para o sustento de muitas famílias através da pesca, lavagem de roupas e de lazer. No entanto, a urbanização desorganizada e o crescimento natural da cidade levam a ocupação das margens do rio, fatos detectados nesta pesquisa e, conseqüentemente, outros problemas como destruição da mata ciliar ocasionando assoreamento, cultivos temporários, poluição e lançamentos de esgotos e lixos residenciais, afetando a população local com enchentes, desaparecimento de espécies de peixes e baixo nível da água no período seco, comprometendo o abastecimento da cidade.

A pesquisa possibilitou o estudo e reconhecimento da realidade ambiental da área e constitui metodologicamente as seguintes fases: levantamento bibliográfico referente às ações antrópicas, principalmente em águas e mananciais; observação da área de estudo; levantamento fotográfico; questionários, tabulação de dados obtidos e relatório final. Neste contexto, segundo Vesenti (2005, p. 376):

Tornou-se obrigatório em todos os países desenvolvidos em muitos subdesenvolvidos e em país em desenvolvimento como o Brasil, a realização prévia de um estudo dos impactos no ambiente a ser alterado.

2 BARRAGEM DO BAIRRO BOA VISTA E A DEGRADAÇÃO ANTRÓPICA

Para Gonçalves (1987), o campo da pesquisa encontra-se localizado no município de Barras-PI, distante 122 km da capital Teresina, no entorno da mesoregião do norte do Piauí, e microregião de Campo Maior, como topônimo decorrente, a sua posição fica no centro de seis barras de rios e riachos, a saber: Rio Marataoan e Longá, riachos: Ininga, Gentil, Riachão, Corrente e Santo Antonio. A sede municipal a 75 metros de altitude tem sua posição geográfica determinada pelo paralelo de 40°14'50" e latitude Sul, em interseção com o meridiano de 42°17'44" de longitude Oeste.

Rêgo (2007, p.11), sobre a área de estudo o Rio Marataoan, no ponto denominado Barragem do Bairro Boa Vista, afirma que:

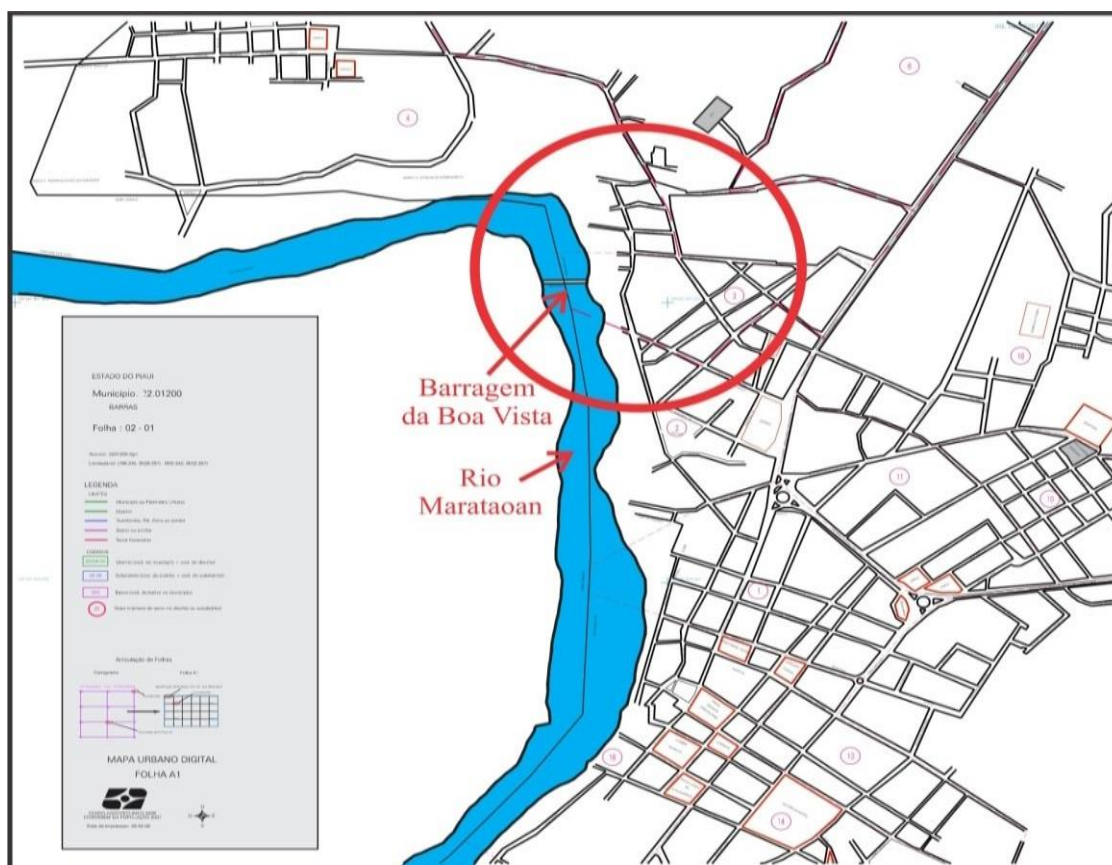
O rio Marataoã é afluente direto do rio Longá, onde tem sua nascente no lugar chamado "Quintas" entre os municípios de Altos e o José de Freitas, a uma altitude de 140 m, com seu curso aproximadamente de 100 km, e declividade média, vai a 0,7 km, sua bacia abrange os municípios de Altos, José de Freitas, Campo Maior, União, Miguel Alves e Barras, este último com a sede municipal formada a margem do Rio que ainda é cortado por uma ponte de concreto com um vão de 65 metros, de extensão, onde também foram construídas barragens submersas que aumentam substancialmente no verão sua capacidade armazenada de água, sendo elas a "barragem da ponte" em 1950, e outra no bairro Boa Vista construída pelo governo do Estado para servir de represamento do rio para o abastecimento da cidade, formando uma imensa laguna de aproximadamente 6 km, de comprimento com largura de 80 metros e profundidade de 5 metros. É um meândrico, principalmente quando entra na cidade de Barras.

À medida que a degradação ambiental se acelera e se amplia espacialmente, em uma determinada área que esteja sendo ocupada e explorada pelo homem, a sua produtividade tende a diminuir, a menos que o homem invista no sentido de recuperar essas áreas.

O manejo inadequado do solo e dos recursos hídricos, tanto em áreas rurais, como em áreas urbanas, é a principal causa da degradação. As próprias condições naturais podem, junto com o manejo inadequado, acelerar a degradação. Chuvas concentradas, encostas desprotegidas de vegetação e algumas condições naturais podem acelerar os processos. A pesquisa tende a analisar os principais impactos urbanos no Rio Marataoan, com foco de poluição, desmatamento, assoreamento e obstrução provocados pela ocupação irregular nas proximidades do mesmo.

Um dos principais pontos de degradação é o grande despejo de resíduos sólidos e líquidos causados pela grande concentração de população ribeirinha de baixa renda nas proximidades da barragem do Bairro Boa Vista, na cidade de Barras/PI (Figura 1).

Figura 1 - Mapa topográfico da Área de Estudo (Barragem do Bairro Boa Vista)



Fonte: Silva (2010).

3 O RIO MARATAOAN E SUA RELAÇÃO COM A BARRAGEM BARRAGEM DO BAIRRO BOA VISTA

Nos últimos anos são notáveis que as atividades humanas tenham aumentado a sua influência sobre as bacias rios Marataoã e Longá, por conseguinte, sobre os canais constituintes. Na atualidade podemos dizer que há grande interferência do homem como agente de mudanças fluviais nesses ambientes.

Mudanças fluviais diretas ou indiretas, que resultam das atividades humanas, realizadas fora da área dos canais, mas que modificam o comportamento da descarga e da carga sólida do rio. Tais atividades estendem-se para a bacia hidrográfica e estão ligadas ao uso da terra, como a remoção da vegetação, desmatamento, emprego de práticas agrícolas indevidas, construção de prédios e urbanização (GUERRA; CUNHA, 2007, p.33).

Em se tratando da Barragem em questão, a mesma sempre foi usada para reter a água do rio para a sobrevivência da população do município no período de estiagem, que mesmo sendo inverno, tende a não ocorrer precipitações. Esse período fica estendido entre os meses de julho a dezembro e a água é utilizada para os mais variados tipos de ações, desde irrigações e até mesmo para beber. Guerra e Cunha (2007, p.34), ainda afirmam que:

Comumente, coloca-se a responsabilidade da degradação ambiental no crescimento populacional e na conseqüente pressão que esse crescimento proporciona sobre o meio físico. Mudanças ocorridas no interior das bacias de drenagem podem ter causas naturais, entretanto, nos últimos anos, o homem tem participado como um agente acelerador dos processos modificadores e de desequilíbrios da paisagem. O comportamento da descarga e da carga sólida dos rios tem se modificado pela participação antrópica diretamente nos canais, através de obras de engenharia, e, indiretamente, através das atividades humanas desenvolvidas nas bacias hidrográficas.

Mas devido à falta de esclarecimentos aliada às ações danosas dos ribeirinhos a barragem também acaba se tornando um grande depósito de lixo (resíduos sólidos e líquidos, principalmente agrotóxicos transportados pela chuva devido ao escoamento dessas substâncias nas plantações). Esse fato é

facilmente comprovado ao final do período de estiagem, quando o rio já está seco e o seu leito fica exposto.

4 PRINCIPAIS PROBLEMAS AMBIENTAIS ENFRENTADOS NOS ÚLTIMOS 15 ANOS EM TORNO DA BARRAGEM DO BAIRRO BOA VISTA

Com a pesquisa, percebeu-se que ocorrem vários tipos de agressões à natureza e, principalmente, ao rio Marataoan na área de estudo. Contudo, os problemas mais relevantes são: redução da mata ciliar, assoreamento e obstrução do canal fluvial, ocupação irregular do leito do rio Marataoan e despejos de resíduos sólidos e líquidos nos recursos hídricos.

4.1 Redução da Mata Ciliar

A mata ciliar tem várias denominações e representa Área de Preservação Permanente devido a sua importância na manutenção da qualidade ambiental de um curso d'água. De acordo com Lorenzi (2002, p. 2):

A mata ciliar é a formação vegetal localizada nas margens dos córregos, lagos, represas e nascentes. Também conhecida como de galeria, mata de várzea, vegetação ou floresta rápida. Considerada pelo Código Florestal Federal como “área de preservação permanente”, com diversas funções ambientais, devendo respeitar uma extensão específica de acordo com a largura do rio, lago, represa ou nascente.

Na Figura 2 constatou-se intenso processo de degradação das matas ciliares em decorrência de queimadas realizadas na margem direita do rio Marataoan, contribuindo para o desenvolvimento de processos erosivos, havendo um desrespeito ao Código Florestal.

Figura 2 – Fotografia de foco de queimadas na mata ciliar, da margem direita do rio Marataoan, no Bairro Boa Vista / Barras-PI



Fonte: Pesquisa Direta (2015).

4.2 Assoreamento e obstruções do canal fluvial

Miguel e Santos (2007, p. 1) consideram que a ação antrópica está acelerando o processo de assoreamento (Figura 3):

Esse sempre foi um fenômeno natural e que está apenas sendo desestruturado, o homem está antecipando o processo erosivo, ocorrência de escorregamentos, o aumento de áreas inundáveis, diminuição da infiltração de água no solo, e das águas superficiais. Portanto, o assoreamento não causa enchentes, mas aumenta sua área de incidência, pelo rio ter ficado mais raso e dependendo da quantidade de chuvas, o impacto sobre o centro urbano pode ser maior.

Constatou-se também na área de estudo o assoreamento do rio Marataoan, assim como se presenciou o desmatamento da mata ciliar ao longo de grande extensão da margem direita do rio, conforme mostra a Figura 3.

Figura 3 – Fotografias do processo de assoreamento e desmatamento da margem do rio Marataoan, no bairro Boa Vista / Barras-PI



Fonte: Pesquisa Direta (2015).



Fonte: Google (2015).

Deve-se destacar que a construção de um reservatório no curso de um rio provoca modificações consideráveis neste ecossistema, induzindo inclusive, a um novo modelo energético (TUNDISI; BARBOSA *apud* TEIXEIRA, 1999, p. 56).

4.3 Ocupações irregulares no leito do rio Marataoan

Segundo Souza, et. al. (*apud* CHRISTOFOLETTI, 1993), a população ao se alojar em algum lugar acaba por mudar o ambiente para facilitar sua vida urbana, sendo que as áreas mais afetadas são as de preservação ambiental, como por exemplo, as que possuem mata galeria nas encostas dos rios que, em geral, é o lugar onde ocorre inicialmente o transbordamento de um rio na ocasião de uma enchente. Essa situação é agravada em decorrência da explosão demográfica. Na visão de Mendonça (2005, p 55) essa explosão decorre do,

[...] crescimento desordenado das cidades aliado a grande concentração de renda, problema histórico de países como o Brasil, contribui para que haja o aumento da ocupação ilegal de áreas de risco como as margens de rios, agravando assim, os problemas ambientais. Este fato resultou na ocupação irregular de áreas problemáticas como às margens de rios e encostas repercutindo diretamente na perda da qualidade ambiental da área.

Na cidade de Barras o crescimento populacional desordenado contribuiu para a ocupação irregular de áreas de risco, a exemplo do leito do rio Marataoan, contribuindo para o desalojamento da população no período das cheias do rio, assim como para a perda da qualidade ambiental (Figura 4).

Figura 4 – Fotografias de residências nos leitos do rio Marataoan, sendo atingidas por enchentes em 2009.



Fonte: Pesquisa Direta (2015).



Fonte: Pesquisa Direta (2009).

4.4 Despejos de resíduos sólidos e líquidos no rio Marataoan

A urbanização sempre ocorreu, primeiramente, em áreas próximas a rios. Dentre os impactos negativos desse processo pode-se citar o aumento de áreas com superfície impermeável, resultando no elevação de volume de escoamento superficial e da carga de poluentes. Conforme Miguel e Santos (2007, p. 65):

Quando a urbanização acontece, as mudanças na hidrologia natural de uma área são inevitáveis. Os maiores problemas são o grande aumento nos volumes de escoamento superficial e as subsequentes cargas de dejetos e sedimentos, trazidas por essas águas superficiais que acompanham essas mudanças na paisagem.

Deve-se destacar como um dos maiores problemas gerados pelo processo de urbanização é o grande acúmulo de lixo, como ocorre nos quintais da população ribeirinha. Com a falta de informação e de consciência, os mesmos tendem a descartar sacos plásticos, garrafas de vidro e pet, objetos de metais e hospitalares sem quaisquer preocupações, a exemplo do que ocorre no rio Marataoan, na Barras - Piauí, como mostra a Figura 5.

Figura 5 – Fotografias de resíduos lançados no rio acumulados no “pé” da barragem.



Fonte: Pesquisa Direta (2015).



Fonte: Pesquisa Direta (2015).

5 METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A metodologia aplicada na pesquisa foi baseada em levantamento bibliográfico, fontes eletrônicas e outros tipos de publicações sobre o tema abordado, como também, registros fotográficos e entrevista direta à população

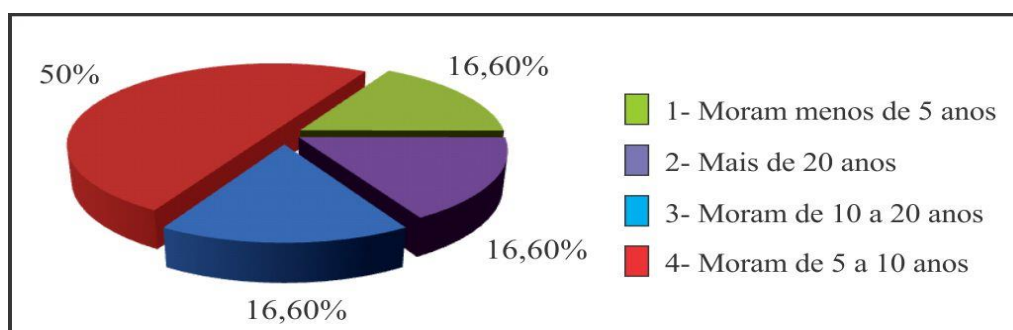
próxima ao rio Marataoan, em trabalho de campo, no entorno da barragem no bairro Boa Vista.

Nesta pesquisa utilizou-se o método indutivo, amostragem probabilística e aleatória, permitindo observar as características do local de estudo e a população a ser analisada. No que se refere aos sujeitos investigados foram escolhidos 30 pessoas residentes próximas à área de estudo. Para coletar todas as informações aplicou-se questionário com questões objetivas e subjetivas às pessoas, tendo questões referentes aos problemas causados ao rio pela urbanização na margem do mesmo.

Considera-se que as pesquisas qualitativas e quantitativas são mais adequadas para a obtenção de dados, tendo em vista que a qualitativa serve para identificar “o quê e o porquê” da importância para um determinado grupo de indivíduos. Já a quantitativa contribui para descobrir quantas pessoas de uma determinada população ou grupo compartilham uma característica. Ela é apropriada para medir tanto a opinião, quanto o conhecimento em relação à área degradada.

As informações impetradas nos questionários foram organizadas e analisadas a fim de calcular a porcentagem para amostragem Gráfica deste estudo. Pôde-se observar no Gráfico 1 e Tabela 1 que 50% residem naquele bairro há mais de 20 anos, podendo assim, ter contribuído para a degradação das margens e do rio ao longo do tempo. E que 16,6% daqueles que moram de 10 a 20 anos também ajudaram a degradar, principalmente, pela falta de entendimento em relação aos fatores causadores da degradação. Inclusive, com a construção de casas na sua margem, como também, lançamentos de dejetos sólidos e líquidos diretamente no rio, que tem relação direta a fatores socioeconômicos.

Gráfico 1 - Tempo de moradia no bairro Boa Vista em Barras - PI



Fonte: Pesquisa Direita (2015).

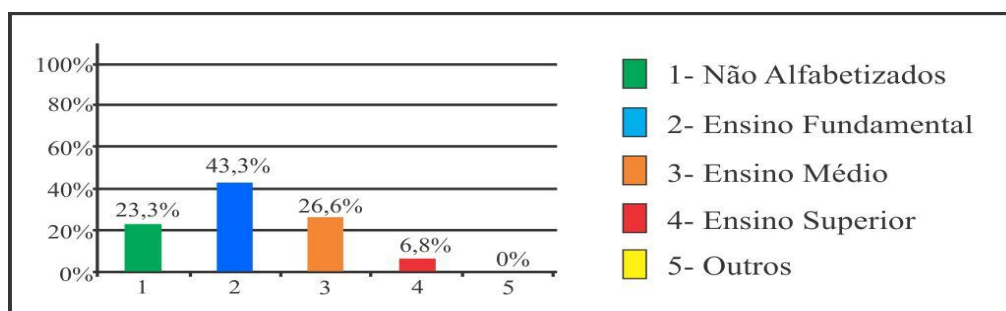
Tabela 1 - Tempo de moradia no bairro Boa Vista em Barras - PI

ORD.	RESPOSTAS	FREQ.	(%)
1	Moram Menos de 5 Anos;	05	16,6%
2	Mais de 20 anos;	15	50%
3	Moram de 10 a 20 anos;	05	16,6%
4	Moram de 5 a 10 Anos.	05	16,6%
TOTAL		30	100%

Fonte: Pesquisa Direita (2015).

De acordo com a resposta dos entrevistados, observa-se que 26,6% e 43,3% possuem ensino médio completo e ensino fundamental (Gráfico 2 e Tabela 2), respectivamente, entende-se assim que existe uma noção de percepção sobre o que está acontecendo com o rio, e além do mais, percebe-se que todas estas pessoas possuem escolaridade, mas faltam informações para que todos se conscientizem e procurem de alguma maneira, encontrar forma para diminuir a degradação.

Gráfico 2 - Grau de escolaridade da população ribeirinha do bairro Boa Vista em Barras - PI



Fonte: Pesquisa Direita (2015).

Tabela 2 - Grau de Escolaridade dos moradores do bairro Boa Vista em Barras - PI

ORD.	RESPOSTAS	FREQ.	(%)
1	Não Alfabetizados;	07	23,3%
2	Ensino Fundamental;	13	43,3%
3	Ensino Médio;	08	26,6%
4	Ensino Superior;	02	6,8%
5	Outros	00	0%
TOTAL		30	100%

Fonte: Pesquisa Direita (2015).

Dentre os entrevistados, 33,4% trabalham com a pesca e outros 33,4% realizam lavagem de roupas como renda familiar, que somados, representam a maioria no seu sustento (Figura 6 e Gráfico 3). Foi observado plantio de grande

escala próximo à margem direita, feita com uso de agrotóxicos durante muitos anos, podendo ter contaminado o reservatório de abastecimento d'água da cidade, sendo que nenhum dos entrevistados confirmou esta prática, possivelmente com medo de represálias.

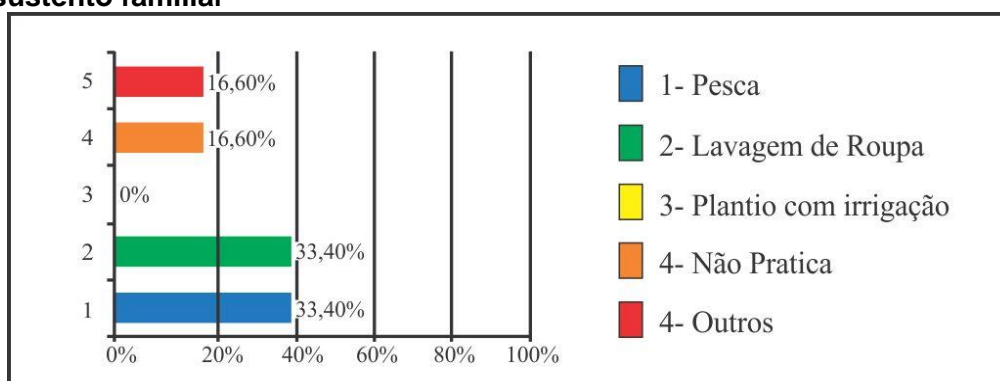
Figura 5 – Fotografias mostrando os moradores retirando sustento no Rio Marataoan



Fonte: Pesquisa Direta (2015).

Fonte: Pesquisa Direta (2015).

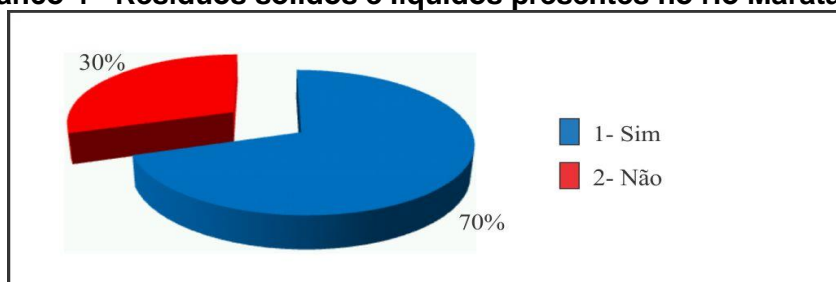
Gráfico 3 - Necessidade do rio Marataoan para atividades extras no sustento familiar



Fonte: Pesquisa Direta (2015).

Em relação à pesquisa realizada observa-se que 70% (Gráfico 4) afirma que há despejos de resíduos sólidos neste rio como: saco plástico, garrafa pet, garrafa de vidro, etc. Além do mais, estes produtos levam milhares de anos para se decompor e conseqüentemente acabam por contaminar a água do rio, e ainda dejetos líquidos provenientes de esgotos e fossas. Estes dejetos chegam as residências quando o rio enche.

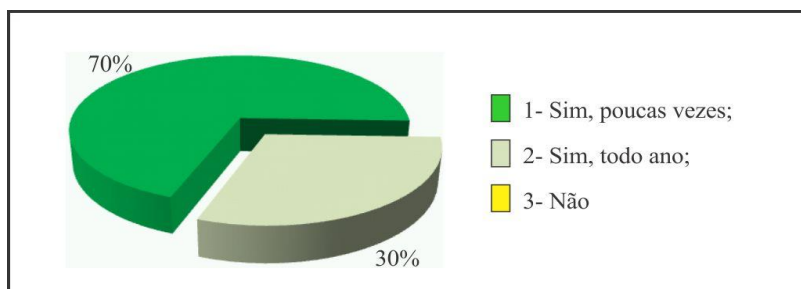
Gráfico 4 - Resíduos sólidos e líquidos presentes no rio Marataoan



Fonte: Pesquisa Direita (2015)

Os entrevistados relataram que sua residência já tinha passado por enchentes, todos responderam que sim, no entanto, 70% disseram que poucas vezes e 30% relataram que todo ano, refletindo um dos problemas urbanos que a cidade enfrenta ao longo do tempo.

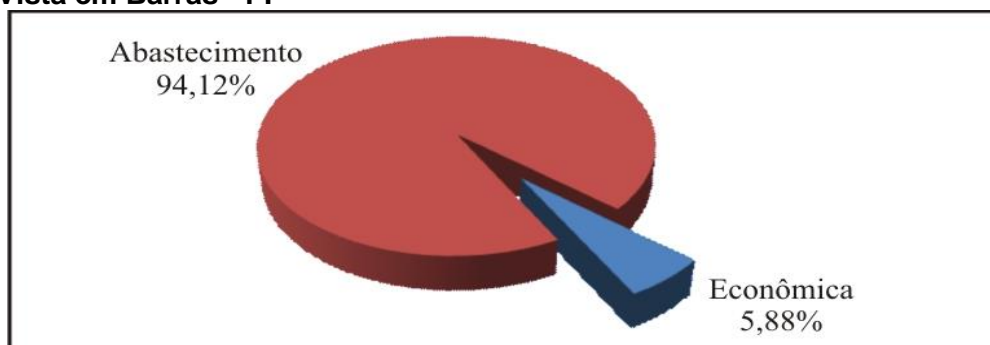
Gráfico 5 - Residências atingidas por enchentes no bairro Boa Vista em Barras - PI



Fonte: Pesquisa Direita (2015).

A pesquisa revela que 94,12% sabem da importância deste rio, que para eles é fonte de abastecimento para a população, pois ele abastece a área urbana e algumas áreas rurais, e somente 5,88% acham que sua importância principal é a econômica (Gráfico 6). Isto se justifica por que além de ser utilizada como fonte de abastecimento, também é dele que muitas pessoas retiram o seu sustento, falado anteriormente.

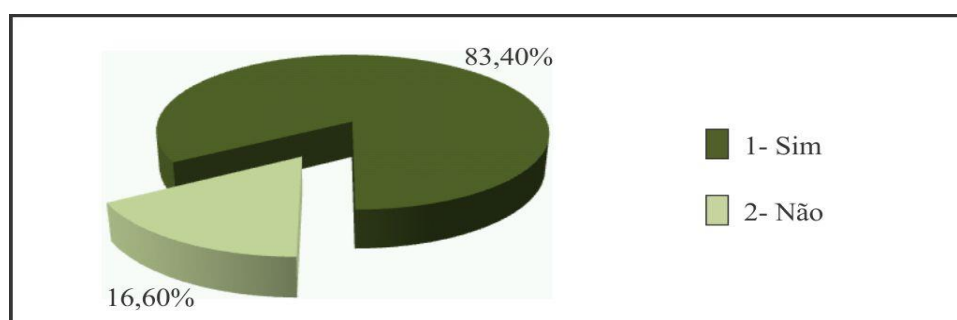
Gráfico 6 - Importância do rio Marataoan para a população do bairro Boa Vista em Barras - PI



Fonte: Pesquisa Direita (2015).

Sobre as mudanças no rio, a maioria (83,40%) (Gráfico 7 e Tabela 3) fala que a maior consequência é a ação antrópica, pois ao observarmos dados relacionados à degradação, é ele quem mais degrada o ambiente natural sem se preocupar com as consequências ocasionadas pelos seus atos, e somente 16,60% são ocasionadas por fatores naturais como: chuvas e ventos.

Gráfico 7 - Alteração do rio Marataoan através da ação humana



Fonte: Pesquisa Direita (2015).

Tabela 3 - Alteração do rio Marataoan através da ação humana

ORD.	RESPOSTAS	FREQ.	(%)
1	Ação Antrópica	25	83,40%
2	Fatores Naturais	05	16,60%
TOTAL		30	100%

Fonte: Pesquisa Direita (2015).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O advento da industrialização intensificado no Brasil, principalmente a partir da década de 60, aliada à concentração de terras no campo, culminou com um grande crescimento desordenado das nossas cidades, que não estavam preparadas para receber esse grande contingente populacional. Este fato resultou na ocupação irregular de áreas problemáticas, como as margens de rios e encostas, repercutindo diretamente na perda da qualidade ambiental de tais áreas; sob os efeitos negativos da ocupação humana em áreas de risco (MEDONÇA, 2005 p. 33).

No município de Barras, os impactos detectados na área de estudo são causados principalmente pela ocupação inadequada do espaço urbano que são incorporados devido a fatores sociais como, condições financeiras e a falta de entendimento ao habitar lugares de risco, prejudicando o ambiente, especialmente, os mananciais e a comunidade.

A pesquisa realizada no entorno da Barragem do bairro Boa Vista que represa o rio Marataoan, na cidade de Barras, comprova que o homem vem acelerando e impactando toda bacia do rio, com construção de ruas, avenidas, residências e estabelecimentos comerciais em local de Área de Proteção Permanente (APP) além de lavouras que fazem uso de agrotóxicos. O desmatamento é outro fator existente que favorece o assoreamento. A população residente na área lança no rio dejetos de fossas e lixo doméstico, e conseqüentemente, sofre com enchentes e doenças.

Seria viável um trabalho imediato de sensibilização sobre os problemas ambientais, como também, que as Leis de proteção ao meio ambiente e Recursos Hídricos fossem aplicadas e respeitadas, tanto pelo poder público como pela comunidade. Estabelecendo, em seguida, regras com intuito de mudar esse panorama, como a desapropriação das margens e do leito do rio por ser uma Área de Proteção Ambiental (APA), além de realizar o replantio das matas ciliares, como também, a limpeza constante do rio, já que o mesmo recebe a descarga de muitos dejetos sólidos e líquidos. Além do mais, introduzir a visão de sustentabilidade, já que muitos retiram seu sustento através do rio e,

principalmente, o abastecimento de água da cidade. Lembrando que a água é um recurso renovável, porém finito.

Espera-se, com essa pesquisa, servir a sociedade barrense e alertar os poderes públicos no sentido de reconhecer a importância do rio Marataoan como um recurso natural vital para toda população, além de ferramenta para novos estudos que buscam soluções para proteção de mananciais.

Referências

GONÇALVES, W. C. **Terra dos Governadores**. 1. ed. Teresina: Gráfica e Ed. Júnior, 1987. Disponível em: <http://consorcio.bn.br/scripts/odwp032k.dll?t=bs&pr=livros_pr&db=livros&ss=new&disp=card&use=pn&arg=goncalves,%20wilson%20carvalho>. Acessado em: 22 dez. 2015.

GUERRA, T. J. A; CUNHA, B. S. **Geomorfologia do Brasil**. Rio de Janeiro, 4. ed. BERTRAND-Brasil, 2006.

LORENZI, H. **Árvores Brasileiras – Manual de Identificação e Cultivo de Plantas Arbóreas Nativas do Brasil**. v.1, 4. ed., Nova Odessa, São Paulo: Instituto Plantaum, 2002. Disponível em: <http://books.google.com.br/books>. Acesso em: 13 maio 2011.

LUCCI, E. A., BRANCO A. L.; MENDONÇA C. Água: aproveitamento, geopolítica e conservação. In: **Geografia Geral e do Brasil**. Ensino Médio. 3. ed., São Paulo, 2005.

MEDONÇA, F. A. **Geografia e Meio Ambiente**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005. (Caminhos a Geografia).

MIGUEL, R.; SANTOS, H. I. **Caracterização do assoreamento do córrego capoeira, município de senador Canedo-GO**. Goiânia: Universidade Católica de Goiás, 2007. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books>>. Acesso em: 23 abr. 2011.

REGO, F. A. **Barras, Histórias e Saudades**. Teresina: EDUFPI: 2007.

ROSA, P. **Degradação de Rios provoca escassez de água**. Disponível em: <www.ecodebate.com.br>. Acesso em: 18. out. 2015.

SILVA, D. P. **Impactos Ambientais Urbanos Causados por Enchentes do Rio Marataoan no Bairro Boa Vista, Barras-PI**, 2009.

SOUSA, M. A. A. de; SANTOS, M., SCARLATO, F. C.; ARROYO, M. In: CHRISTOFOLETTI, A. **O Novo Mapa do Mundo – Natureza e Sociedade de hoje, uma Leitura Geográfica**. São Paulo: Hucitec, 1993.

O CONHECIMENTO E USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC's) PELOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO ENSINO SUPERIOR: ALGUMAS REFLEXÕES E INDAGAÇÕES

KNOWLEDGE AND USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES (ICT) BY GEOGRAPHY TEACHERS OF TERTIARY EDUCATION: SOME REFLECTIONS AND QUESTIONS

Marlene Pereira Barros da Silva Mendes

Minicurrículo

Especialista em Docência Superior pela Faculdade Evangélica do Meio Norte (FAEME) e em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora da Educação Básica pela Secretaria de Estado da Educação/SEDUC-PI.

E-mail: recife76@hotmail.com

RESUMO

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) evoluem com muita rapidez, pois a todo instante estão presentes no cotidiano das pessoas (em residências, no trabalho, no uso de celulares modernos, TVs, GPS, etc.) gerando muitas interrogações. Na inserção das TIC's no ensino da disciplina de Geografia não é diferente. Assim, a presente pesquisa objetivou investigar a relação entre o ensino de Geografia e as TIC's, avaliando o seu conhecimento e utilização por parte dos professores do Ensino Superior. Para verificar melhor o problema foi realizado levantamento bibliográfico e análise de campo com o uso de instrumentos como questionário e entrevista. A coleta de dados constituiu uma etapa fundamental da pesquisa de campo e os dados coletados, posteriormente elaborados, analisados e interpretados possibilitaram mais informações sobre o assunto do tema, servindo de base empírica para as conclusões.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação. Geografia. Ensino Superior.

ABSTRACT

Information and Communication Technologies (ICTs) evolve very quickly, because they are always present in daily life (at homes, at work, in the use of modern mobile phones, TVs, GPS, etc.), generating many questions. The integration of ICT in the teaching of Geography course is not different. So, the present study aimed to investigate the relationship between the teaching of Geography and ICT, assessing the knowledge and use by teachers of Tertiary Education. To investigate the issue, it was carried out bibliographic and field analysis using tools such as questionnaire and interview. Data collection was a key stage of field research and the data collected subsequently developed, analyzed and interpreted enabled more information on the subject of the theme, serving as the empirical basis for the conclusions.

Keywords: Information and Communication Technologies. Geography. Tertiary Education.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.114-133, jul./dez. 2016.

1 INTRODUÇÃO

Cada vez mais as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's) estão presentes no cotidiano, gerando muitas interrogações. Com a disciplina de Geografia não é diferente. Assim, o objetivo da pesquisa foi investigar a relação entre o ensino de Geografia e as TIC's, avaliando o seu conhecimento e utilização por parte dos professores do Ensino Superior; em contrapartida, identificando se os professores utilizam as TIC's em sala de aula, e, em caso afirmativo, como as utilizam e quais são utilizadas; além disso, apontar as dificuldades enfrentadas pelos professores frente ao manejo das tecnologias tidas como novas com vistas a identificar a importância das TIC's no âmbito da IES e sua aplicabilidade no ensino de Geografia.

A metodologia adotada versou sobre parâmetros da pesquisa qualitativa, com foco nas relações entre a tecnologia e o ensino de Geografia no Ensino Superior, tendo como universo de investigação as experiências dos docentes de Geografia de duas instituições de Ensino Superior: a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no intuito de articular uma reflexão a respeito das tecnologias nessas realidades. Para tanto os dados da pesquisa foram obtidos por intermédio de levantamento bibliográfico e análise direta, usando instrumentos como: entrevista e questionários semiestruturados, tendo como informantes seis professores de instituições de Ensino Superior.

Ademais, a presente pesquisa justifica-se, em primeiro lugar, pelo fato de que a temática é importante na sociedade atual, pois muitos professores ainda tem o desconhecimento e/ou não utilização das TIC's em sala de aula, a influência dessas ferramentas na prática docente e em sua formação seria necessária para despertar o interesse dos alunos nas aulas de Geografia estando estas ferramentas presentes no dia a dia tanto dos professores quanto de seus alunos sendo consideradas relevantes em função de fazer com que a aula não apenas apresente um caráter mnemônico. Em segundo, há a necessidade de analisar o conhecimento dessas tecnologias informacionais discutindo-se os desafios e possibilidades frente à

utilização das TIC's pelos docentes no Ensino Superior/Parfor, explorando-se mais o uso das tecnologias na disciplina de Geografia a qual um dos pesquisadores ministra na instituição de ensino em que trabalha.

2 O CONHECIMENTO E USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC's) NO ENSINO SUPERIOR

2.1 As TIC's e o Ensino de Geografia: contextualizando a pesquisa

Desde o início dos tempos, o domínio de determinadas técnicas e o uso do seu raciocínio fez com que o homem garantisse um processo crescente de inovações e, por meio do progresso da ciência, sobretudo a partir de meados do século XVIII, proporcionou avanços tecnológicos que interferiram radicalmente na maneira de produzir mercadorias. Esta intensa transformação influenciou a mudança das paisagens e a caracterização da atual sociedade capitalista.

Fica evidente, assim, que a evolução tecnológica modifica comportamentos; ou seja, não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e técnicas. Kenski (2012, p.21) explica que:

A ampliação e a banalização do uso de tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social. A descoberta da roda, por exemplo, transformou radicalmente as formas de deslocamento, redefiniu a produção, a comercialização e a estocagem de produtos e deu origem a inúmeras outras descobertas.

Trata-se da economia, da política e da divisão do trabalho refletidas nos usos que os homens fazem das tecnologias instaladas na base do sistema produtivo, em diferentes épocas. Assim, o homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias contemporâneas, mudando sua maneira de pensar, sentir e agir.

A expressão “tecnologia” diz respeito a muito mais do que meramente máquinas e equipamentos. Assim, comenta Kenski (2012, p.22-23), “o conceito de tecnologias engloba a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano conseguiu criar em todas as suas formas de uso e aplicações”. Esta constatação permite identificar os vínculos de conhecimento presentes em todos os tipos de relações sociais.

É comum ouvir falar que as tecnologias invadem as atividades cotidianas mais comuns. Nestas atividades existem maneiras, jeitos ou habilidades de se lidar com cada tipo de tecnologia, para executar ou fazer algo, a qual se denomina técnica. Sendo transmitidas de geração a geração e incorporadas aos costumes e hábitos sociais das pessoas.

O conceito de novas tecnologias é variável e contextual, em certos casos, confunde-se com o conceito de inovação, dando lugar ao surgimento de um novo tipo de sociedade tecnológica determinada principalmente pelos avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação, comumente conhecidas como TIC's ou NTIC's. Este termo tem sido muito empregado na área educacional com os mais diversos sentidos e significados. Portanto, entende-se por tecnologia a aplicação do conhecimento científico na produção de bens materiais e no desenvolvimento de novos métodos de trabalho.

Como as tecnologias estão em permanente mudança, à aprendizagem por toda a vida torna-se consequência natural do momento social e tecnológico em que vivemos. Logo, “[...] quanto mais se aprende mais há para estudar, para se atualizar” (KENSKI, 2012, p.41). Neste sentido, qual é o papel das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem das atuais gerações? E o que é ser professor nos dias de hoje?

Nesta perspectiva, o Ensino Superior, até então considerado alto patamar do conhecimento acadêmico, começa a sofrer as consequências do não acompanhamento da evolução das tecnologias: o professor que detém o conhecimento técnico do conteúdo, não consegue acompanhar as inovações, frente aos alunos que chegam à Universidade. Portanto, é importante que os docentes do Ensino Superior possam absorver e disseminar as práticas tecnológicas. Isto porque segundo Lévy (1993) o uso de computadores, Internet e outras redes de comunicação evidenciam a necessidade de se estabelecerem vínculos entre os conteúdos das disciplinas escolares e a vida cotidiana, pois as informações circulantes são mais ricas em forma e mais diversificadas em conteúdo do que as existentes na escola tradicional.

As tecnologias são indispensáveis para a educação, ou melhor, que a educação e tecnologias são indissociáveis, pois são instrumentos de transformação do mundo e da sociedade ao longo da história. A esse respeito Kenski (2012) nos conduz a refletir sobre as relações de poder que envolvem conhecimento e inovações tecnológicas, ampliando-se na atualidade sendo também na educação um poderoso mecanismo de poder, conhecimento e tecnologia. A autora aponta ainda que,

As tecnologias invadem as nossas vidas, ampliam a nossa memória, garantem novas possibilidades de bem-estar e fragilizam as capacidades naturais do ser humano. Somos muito diferentes dos nossos antepassados e nos acostumamos com alguns confortos tecnológicos - água encanada, luz elétrica, fogão, sapatos, telefone - que nem podemos imaginar como seria viver sem eles. Mas nem sempre foi assim (KENSKI, 2012, p.19)

A referida autora mostra que o acesso às informações e comodidade proporcionado por elas atingem todos os espaços sociais e as instituições. Os saberes se alteram, as percepções mudam constantemente, as transformações ocorrem rapidamente. Os meios de comunicação e, principalmente, a Internet, alteram as relações entre as pessoas e entre estas e as informações, refletindo-se em diferentes setores da sociedade, assim como na educação.

De acordo com Parente *et al.* (2012), políticas que orientem a inserção do Brasil nessa sociedade, da informação e mudanças, tem sido implementadas há décadas, envolvendo os mais variados profissionais dos setores públicos e privados. Definido a partir da Constituição Federal de 1988 e ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) o papel da educação, no Brasil, refere-se à formação da cidadania para um mundo de complexidades e desafios que busca formar cidadãos conscientes, capazes de analisar criticamente informações e lidar com as inovações decorrentes de transformações em diversas áreas.

No entanto, entende-se que ao se pensar nas alterações que a adoção de novas tecnologias promove na prática docente, faz-se necessário pensar na pessoa do professor e em sua formação que, não se dá apenas durante o seu percurso nos cursos de formação de professores, mas, durante todo o seu caminho profissional,

dentro e fora da sala de aula para quando utilizadas adequadamente, as tecnologias auxiliem no processo educacional.

A diferença didática no ensino de Geografia não está no uso ou não uso das novas tecnologias, mas na compreensão das suas possibilidades. Ao mesmo tempo, na compreensão da lógica que permeia a movimentação entre os saberes no atual estágio da sociedade tecnológica.

Neste processo de mudança e interatividade, a capacidade de continuar a aprender autonomamente é fundamental. Por isso, são hoje muitas as competências desejadas, que assentam num conjunto de capacidades: a curiosidade intelectual, a capacidade de utilizar e recriar, de questionar, refletir e indagar, de desenvolver vários mecanismos de aprendizagem, etc. Concomitantemente,

[...] o que se busca hoje, na didática da Geografia, é compreender a dinâmica do ensino, seus elementos constitutivos, suas condições de realização, seus contextos e sujeitos envolvidos, seus limites e desafios. [...] projetos de formação de professores, inseridos na política educacional vigente, e às suas possibilidades de fundamentar essa atuação docente (CAVALCANTI, 2009, p.40).

A sala de aula deixou de ser apenas um espaço onde se transmitem conhecimentos, passando a ser um espaço onde se procura e onde se produz conhecimento. Isto, porque, segundo Cavalcanti (2009, p.48) sendo o ensino um processo dinâmico, este engloba três elementos importantes e interligados, ativos e participativos à qual a aprendizagem não ocorreria efetivamente: o aluno, o professor e o conhecimento, sendo que a ação de um influencia o outro.

Complementa Silva (2011), os recursos didáticos não convencionais contribuem para o resultado do processo de ensino-aprendizagem. Estes auxiliam a aprendizagem de conteúdos nas aulas de Geografia são relevantes aliados nesse processo contínuo e gradativo (PC, Internet, Facebook, Whatsapp etc.). Portanto, é necessário problematizar o conteúdo a ser estudado.

No ritmo que estão sendo conduzidos os acontecimentos, a inclusão das TIC's no ensino da Geografia, nesta perspectiva, tem a ver com o entendimento de que ela contribui para o desenvolvimento das capacidades e habilidades do aluno como uma das mediações importantes para a relação dos alunos com a realidade.

Logo, vê-se a importância de procedimentos alternativos no ensino de Geografia, com o intuito de analisar suas potencialidades e possibilidades de realização, cujas condições reais são fundamentais. Pois, as TIC's podem ser aplicadas de diversas maneiras em atividades educacionais garantindo sua inserção no âmbito escolar por meio de aplicativos e softwares específicos para o ensino de Geografia como, por exemplo, o Google Earth, e, desenvolvidos especialmente para a pesquisa geográfica ou que simplesmente tomam temas da Geografia para estreitar relações com as TIC's, ao utilizá-los em suas aulas o professor de Geografia promove o aprendizado da linguagem digital, que é, notoriamente, o primeiro passo para se integrar as TIC's ao ensino de Geografia.

Retomando Cavalcanti (1998), esta nos coloca a pensar sobre o papel dos conteúdos científicos e suas representações sociais frente à organização do trabalho escolar da, anteriormente, referida disciplina numa perspectiva sócioconstrutivista. Esses momentos prévios no ensino consistem na preparação prévia do professor. No contexto desta preparação surgiram inúmeras reflexões sobre a formação docente em âmbito nacional, sobretudo a partir da década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional.

Daí a necessária reflexão sobre o papel da técnica na produção do espaço geográfico, dentro de uma concepção de educação que não prescinde do exercício do pensamento crítico sobre a própria técnica. Isto porque a técnica exerce uma influência cultural significativa em todos os setores da vida em sociedade; As tecnologias da informação e comunicação podem, portanto, contribuir para a formação de professores de Geografia.

Para Kenski (2012, p. 46), as tecnologias no espaço escolar precisam transpor a ideia da presença apenas como ferramentas de auxílio ao ensino, sendo “[...] compreendidas e incorporadas pedagogicamente significando [...] respeitar as especificidades do ensino e da própria tecnologia para poder garantir que o uso, realmente, faça diferença”.

Portanto, a inserção das TIC's no ambiente educacional exige, inicialmente, a formação do professor em uma perspectiva que procure desenvolver uma proposta

que permita transformar o processo de ensino em algo dinâmico, constante e desafiador com o suporte das tecnologias. Ou seja, traduz o reconhecimento das competências exigidas aos cidadãos de hoje.

3 DESAFIOS FRENTE AO MANEJO DAS TECNOLOGIAS TIDAS COMO NOVAS

É inevitável não pensar o quanto a tecnologia favorece o processo educacional em todos os níveis de aprendizagem, desde a educação básica até a formação acadêmica sem revê-la num âmbito maior: o da Universidade. Isso quer dizer que a tecnologia passa a ser uma extensão da sala de aula na busca por mais conhecimento, já que podem ser propostas novas formas de aprender e ensinar. Sobre esse pano de fundo pode-se desenhar preliminarmente o perfil do professor do futuro:

1) Professor é, necessariamente, *pesquisador*, ou seja, profissional da reconstrução do conhecimento, tanto do horizonte da pesquisa como princípio científico, quanto, sobretudo, como princípio educativo[...]; **2)** Professor precisa ser *formulador de proposta própria*, ou seja, precisa saber *elaborar* com *autonomia*[...]; **3)** Professor moderno não valoriza somente o legado teórico, mas sabe fazer da *prática* trajetória de reconstrução do conhecimento, desde que saiba teorizar[...]; **4)** Professor precisa compor-se com a *atualização permanente*, porquanto, se o conhecimento ,de um lado, é aquilo que a tudo inovado outro lado da mesma moeda é aquilo que a tudo envelhece[...]; **5)** Professor precisa afeiçoar-se com a *instrumentação eletrônica*, por duas razões relevantes: **a)** é habilidade natural do mundo atual trabalhar a informação e o saber disponíveis pela via eletrônica, por ser mais eficiente e atraente [...]; **b)** mais decisivo ainda será trabalhar marcas reconstrutivas da informática, para superar a tendência meramente instrucionista,[...] desde que busque ultrapassar simples “treinamentos”; **6)** Professor atualizado carece tornar-se *interdisciplinar*; **7)** Com respeito ao *professor universitário*, hoje exige-se que tenha pelo menos mestrado[...] persiste, porém ,a didática instrucionista na universidade, mas [...] principalmente no plano de fundo da qualidade de vida. A função social da universidade não se esgota na extensão geralmente paralela ao currículo, mas [...] Todo conhecimento bem feito tem, no fundo, finalidade social, porque é a instrumentação mais potente de mudança e inovação [...]; **8)** Quanto ao *professor básico*, [...] cabe-lhe fundamentar as oportunidades emancipatórias da sociedade[...], necessita de devida valorização socioeconômica, para que possa representar a dignidade da respectiva sociedade (DEMO,2007, p.77-90).

Neste contexto, o papel do professor segundo Alarcão (2011) seria o de criar, estruturar, dinamizar situações de aprendizagem e, estimulando-a por meio da autoconfiança nas capacidades individuais para aprender, estas são competências que o professor de hoje tem de desenvolver. Sobretudo, a noção de professor reflexivo, baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas, à medida que cresce a relação entre o professor reflexivo e a escola reflexiva. Isto porque o professor não pode agir isoladamente, pois ele, com os outros, constroem a profissionalidade docente. A demanda pela educação é cada vez mais acelerada e os professores estão cada vez mais solicitados para desenvolver novas ofertas educacionais para pessoas das mais diversas idades e áreas de atuação. Pois,

[...] formar professores com qualidade e conhecimento teórico e prático para atuar em múltiplas frentes, além dos espaços tradicionais da educação regular - como educação a distância; educação mediada pelas tecnologias; educação cooperativa, empreendedora inclusiva, etc. - é uma necessidade que a nova cultura e a nova sociedade exigem (KENSKI, 2013, p.91).

A inovação no ensino de Geografia é uma questão de tempo, mas precisa de um direcionamento, uma simples diretriz ou base em que se apoiem as mudanças provocadas pela inserção das tecnologias. Em outras palavras, “é preciso mudar as práticas e os hábitos docentes no sentido de trabalhar a prática pedagógica de forma dinâmica e desafiadora” (PARENTE, 2015, p.254). Os professores se deparam com a mesma dificuldade dos alunos, ou melhor, se confrontam com alguns desafios, cujo enfrentamento depende da maior abertura à apropriação que se faça da tecnologia existente, desde as suas formas mais simples às mais complexas.

Ademais, Stümer (2011) reforça que atualmente, as TIC's ainda exigem o esforço de todos os professores para aproveitar os benefícios que o acesso à informação, em larga escala, e as comunicações, cada vez mais avançadas, oferecem à educação. Quanto ao ensino de Geografia, elencam-se, três desafios: o

primeiro desafio aborda o construir com os estudantes conhecimentos geográficos sobre a influência do global no local. Isto é, a compreensão da globalização como processo presente no dia a dia acerca das implicações que o mundo global traz para o espaço local; o segundo desafio é incorporar as TIC's ao cotidiano das aulas.

A abundância de recursos bibliográficos e otimização da aprendizagem, de modo a contribuírem para a aprendizagem efetiva do aluno, e não apenas para ilustrar conteúdos (o acesso a novos conhecimentos geográficos contidos, por exemplo, em fotografias aéreas, imagens orbitais, etc.; a leitura de paisagens distantes, em diferentes escalas e momentos de sua evolução; o acompanhamento de fenômenos geográficos naturais e humanos de grande interesse, entre outros.); e o terceiro desafio refere-se à aquisição da capacidade de pensar os fenômenos geográficos na sua complexidade e abrangência, isto porque consiste na construção de conhecimentos geográficos sobre o mundo global, por meio das TIC's, no intuito de permitir ao aluno desenvolver habilidades e construir competências, bem como capacitá-lo a refletir criticamente sobre o papel das tecnologias na configuração do espaço geográfico.

Mas, o ensino de Geografia pode ser afetado positivamente quando se usa das TIC's com respectivos procedimentos didáticos e ferramentas tecnológicas em termos de aprendizagem do aluno. Supõe-se dos professores, segundo Perrenoud (2000, p.62), competência em produzir e trabalhar com situações problemas, utilizando-se preferencialmente de softwares didáticos, aplicativos como editores de texto, programas de desenho ou de gestão de arquivos, planilhas e calculadoras, que são os auxiliares diários das mais diversas tarefas intelectuais.

Além disso, haverá uma integração maior das tecnologias e das metodologias de trabalhar com o oral, a escrita e o audiovisual, as tecnologias novas e as já conhecidas, numa mediação facilitadora do processo de ensinar e aprender participante. Todavia, é necessária uma nova postura do professor, renovando sua prática pedagógica para lidar com a informação na sociedade da aprendizagem, cujo “desenvolvimento de múltiplas fontes de informações exigem reestruturações na relação professor aluno com o saber disponível e com o uso que se faz desse saber” (ALARCÃO, 2011, p.27).

4 METODOLOGIA

Este estudo incluiu como universo de investigação as experiências dos docentes de Geografia de duas instituições de Ensino Superior: a Universidade Federal do Piauí (UFPI) e a Universidade Estadual do Piauí (UESPI), onde funciona o Parfor, no intuito de articular uma reflexão a respeito das tecnologias nessas realidades. Sendo que a natureza deste estudo é de caráter quali-quantitativo utilizando-se dos instrumentos de produção de dados, entrevistas com questionário semiestruturado, a interlocutores do referido curso de ambas as instituições, no total de seis respondentes.

Esta investigação subdividiu-se em três etapas básicas: a) levantamento bibliográfico, realizado ao longo de todo o processo de pesquisa e as obras (livros, apostilas, artigos, anais de congressos, etc.) levantadas através dos meios virtuais, utilizando-se sites de busca além dos tradicionais, sendo lidos e realizados os referidos comentários; b) trabalho de campo, utilizando de técnicas específicas visou recolher e registrar, de maneira ordenada, os dados sobre o assunto em questão. Para a coleta de dados foi elaborado, anteriormente, um plano especificando os pontos de pesquisa e os critérios para seleção dos possíveis entrevistados que responderam aos questionários. Estes procedimentos de coleta de dados foram questionários com questões semiestruturadas e entrevista, cujos respondentes foram docentes da IES (Instituição de Ensino Superior) no âmbito da UFPI e UESPI para a melhor compreensão dos fenômenos e, conseqüentemente, a resolução da problemática apontada; c) e, por fim, análise e discussão dos dados coletados.

Esta verificação dos resultados da pesquisa se deu por meio da interpretação dos questionários e avaliações das entrevistas do professor-investigador responsável pelo desenvolvimento da pesquisa. Na medida em que se deu o estudo, o pesquisador de posse dos resultados encontrados buscou mostrar que a utilização das TIC's no ambiente de investigação e a sua contribuição para o desenvolvimento da prática docente nas aulas de Geografia, uma vez que a pesquisa adotada caracterizou-se pelo o caráter descritivo e a busca de dados relevantes e convenientes obtidos através da experiência, da vivência do pesquisador com a

coleta de dados a partir de fontes diretas (pessoas) que vivenciam ou tem conhecimento sobre o tema.

Isto porque ambos trazem como contribuição ao trabalho de pesquisa uma mistura de procedimentos de cunho racional e intuitivo capazes de contribuir para a melhor compreensão dos fenômenos, bem como nos resultados satisfatórios das avaliações analisadas.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A referida pesquisa se concentrou em investigar o conhecimento e uso das tecnologias de informação no âmbito das instituições superiores tendo como universo da mesma, seis professores do Ensino Superior/Parfor (UFPI e UESPI), de natureza quali-quantitativa e de instrumental entrevista guiada por questionário. Na elaboração do questionário levaram-se em consideração os seguintes aspectos: a concepção que os professores têm a respeito de TIC's, as ferramentas tecnológicas conhecidas e utilizadas por eles em sala de aula, e se o uso dessas ferramentas facilita o aprendizado dos estudantes, além disso, apontaram-se as dificuldades sofridas por eles na utilização das tecnologias tidas como novas tendo a abordagem do tema relacionada ao ensino de Geografia no Ensino Superior.

Notou-se no relato dos professores que estes reconhecem a importância de utilizar as tecnologias na prática pedagógica, mesmo que, algumas vezes sem a devida consciência dos objetivos e da interação que deve ser feita. O Quadro 1 apresenta as falas dos professores acerca de sua concepção sobre as TIC's

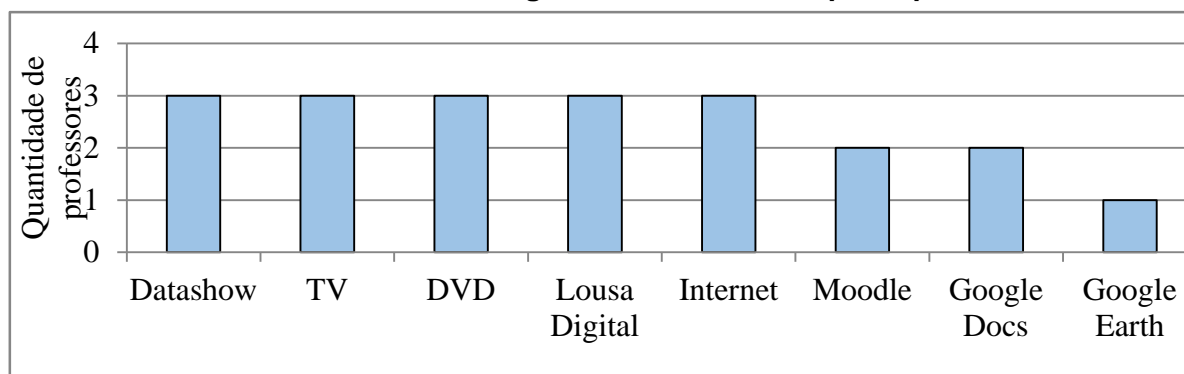
Quadro1 – A Concepção dos Professores sobre TIC's

REGISTRO DAS FALAS DOS INFORMANTES DA PESQUISA	
Professor 1	"A tecnologia é algo fundamental nos dias atuais, dessa forma como educadores devemos sempre estar em busca de novos conhecimentos, para que dessa forma possamos realizar um bom trabalho".
Professor 2	"São ferramentas utilizadas para ensinar e facilitar a aprendizagem".
Professor 3	"Recurso importante no contexto educacional atual, pois as informações são processadas com muita rapidez".
Professor 4	"São técnicas desenvolvidas por pessoas que têm por fim adquirirem habilidades profissionais".
Professor 5	"É o uso de equipamentos tecnológicos na sala de aula".
Professor 6	"Recurso tecnológico indispensável para o ensino - aprendizagem na sala de aula e nas instituições de Ensino Superior".

Fonte: Pesquisa Direta (2015).

Com relação aos recursos tecnológicos mais utilizados pelos professores, estes indicaram que as tecnologias mais utilizadas por eles são: Datashow, TV, DVD, Lousa Digital, Internet, Moodle, Google Docs. e Google Earth como mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Recursos tecnológicos mais utilizados pelos professores



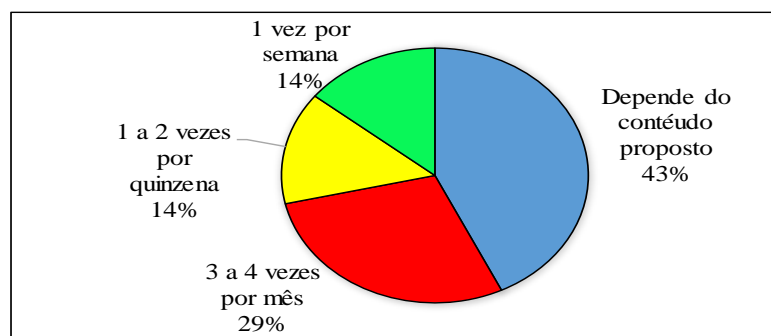
Fonte: Pesquisa Direta (2015).

Assim, se observou que por intermédio destas tecnologias o interesse e a concentração dos alunos na aula é mais visível. Atualmente, percebe-se que o uso das tecnologias de comunicação e informação facilita o aprendizado dos estudantes em sala de aula. Isto se deve, como afirma o professor 1, ao “compartilhamento de informações e conhecimentos no mundo globalizado é realizado através das TIC’s”.

Em relação à quantidade de vezes que o professor usa as TIC’s em sala de aula: 3 professores afirmaram que isto depende do conteúdo proposto; 2 disseram que as usam de 3 a 4 vezes por mês; 1 professor falou que somente de 1 a 2 vezes quinzenalmente; e por fim, outro professor disse que pelo menos uma vez por semana utiliza alguma tecnologia em sala de aula (Gráfico 2).

A esse respeito mesmo àqueles que não utilizam um computador nem navegam na Internet podem empregar outras tecnologias, abordando o tema em sala de aula, de maneira simples e esclarecedora, mas sem deixar de apresentar os grandes avanços que as tecnologias podem oferecer à educação e refletir sobre eles. Reitera Kenski (2012) não basta, no entanto, o uso de novas tecnologias, máquinas e equipamentos para se fazer a reformulação necessária à educação. O que se nota é que seriam necessárias a interação, a troca e a comunicação significativa entre todos os participantes (KENSKI, 2012 *apud* DELORS,1998).

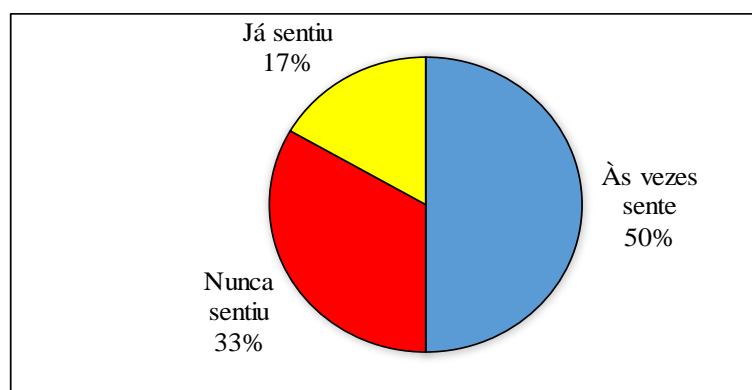
Gráfico 2 - Quantidade de vezes que o professor usa as TIC's



Fonte: Pesquisa Direta (2015).

Apesar de todo empenho, também se notou que alguns professores sentem dificuldades, outros ainda não trabalham com os recursos tecnológicos existentes na escola. Percebeu-se ainda que alguns professores sentem dificuldades em manusear certas tecnologias tidas como novas sendo que: 3 afirmaram que às vezes sentem dificuldade; 2 nunca sentiram dificuldade em manusear nenhuma tecnologia; e 1 professor afirmou que já sentiu, isto ao realizar tarefas como: transformar documentos em Word para PDF; o manuseio de aplicativos ligados à Internet e até devido ao pouco recurso disponibilizado a elas (Gráfico 3).

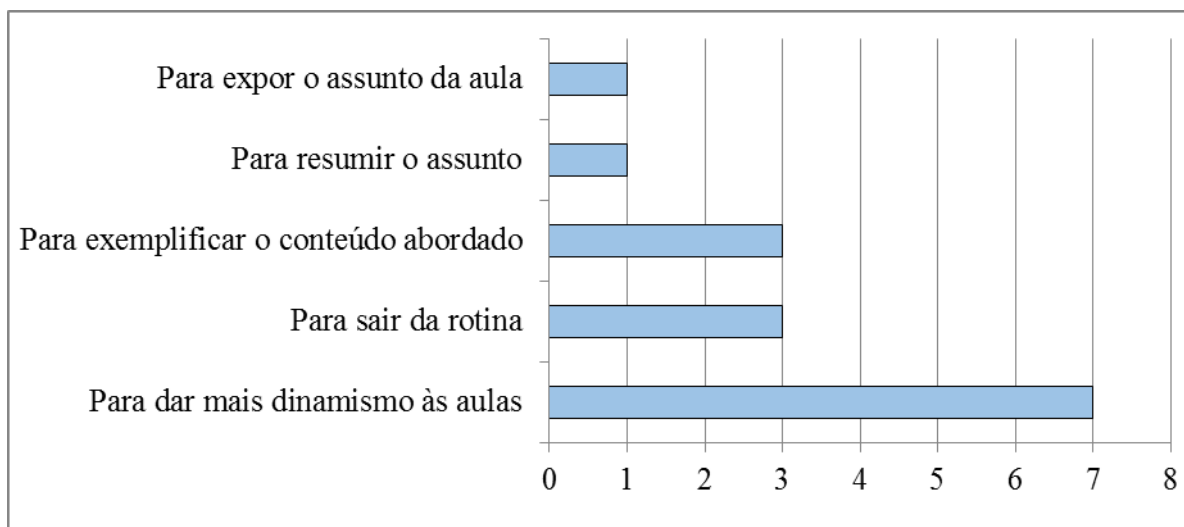
Gráfico 3 - Sentimento de dificuldade no manuseio dos recursos tecnológicos



Fonte: Pesquisa Direta (2015).

Foram elencadas possíveis razões pelas quais o professor usa as TIC's em sala de aula, as razões mais votadas pelos respondentes estão descritas no Gráfico 4.

Gráfico 4 - Razões pelas quais o professor usa as TIC's em sala de aula



Fonte: Pesquisa Direta (2015).

Após os respondentes exporem os motivos pelos quais utilizam certas tecnologias, propuseram-se a tecer algumas considerações a respeito da importância do uso das TIC's no âmbito das instituições de Ensino Superior. Todos os entrevistados relataram que as tecnologias reforçam os conteúdos trabalhados e ampliam o conhecimento, assim, com o uso dos recursos tecnológicos as aulas ficam mais interessantes e os alunos mais motivados e interessados, tendo, assim, “melhor assimilação da aprendizagem” (Professor 2).

Logo, os professores 4 e 5 garantiram que de certo modo incentivam os seus alunos a utilizarem as TIC's tendo em vista sua aplicação no mercado de trabalho, como demonstrado no Quadro 2.

Por intermédio das informações acima citadas é preciso perceber que “esta era começou por se chamar a sociedade da informação, mas rapidamente se passou a chamar sociedade da informação e do conhecimento a que, mais recentemente, se acrescentou a designação de sociedade da aprendizagem” (ALARCÃO, 2011, p.17).

Quadro 2 - Utilização das TIC's em vista à aplicação no mercado de trabalho

Professor 4	“As TIC's propiciam o acesso das pessoas às mais significativas informações em tempo real; além de mediar o processo de ensino e aprendizagem.”
Professor 5	“O uso das TIC's permite a ampliação de conhecimentos específicos.”

Fonte: Pesquisa Direta (2015).

Por isso, deve-se reconhecer que não há conhecimento sem aprendizagem e, conseqüentemente, a informação sendo uma condição necessária para este conhecimento, não é condição suficiente para que o aluno aprenda. Como afirmado, ao referir-se à aplicação das tecnologias no mercado tem-se que se ter em mente que o conhecimento tornou-se um bem comum e que a aprendizagem ao longo da vida, um direito e uma necessidade.

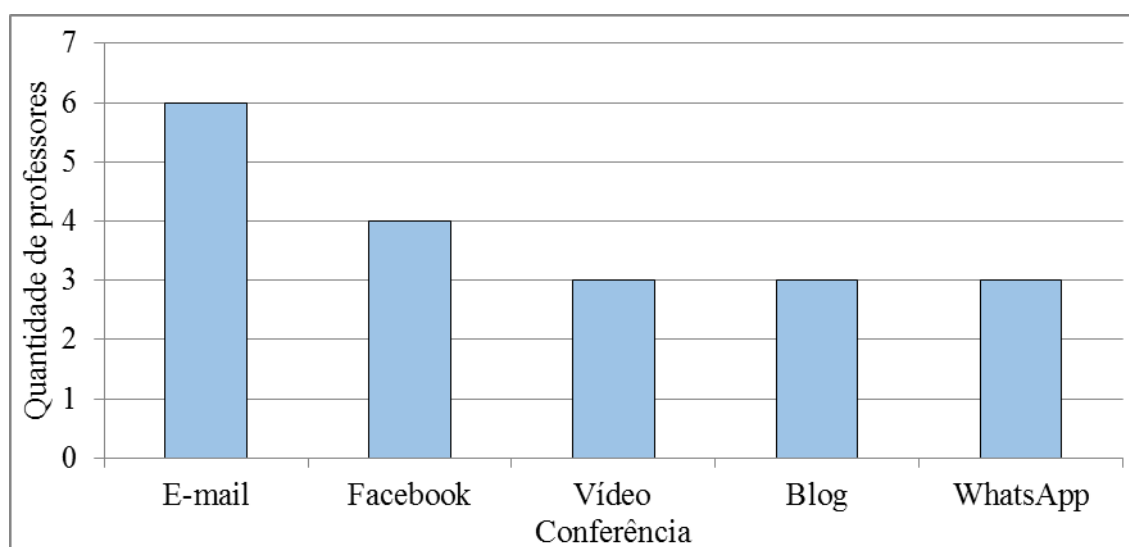
Foi citada também a necessidade de dominar as tecnologias e ter os recursos tecnológicos disponíveis e eficientes, em condições de uso. Deste modo, complementa o Professor 6 afirmando que “o mercado de trabalho, atualmente, exige um currículo profissional com ferramenta tecnológica.

Ademais, relataram que as tecnologias, hoje, são necessárias para incentivar a aprendizagem, porém, faltam cursos práticos para uso destas tecnologias tanto para os professores quanto para os alunos. Mesmo nos tempos modernos, existem alunos que desconhecem as tecnologias, dificultando o rendimento do processo ensino-aprendizagem.

Segundo os professores, quando se utiliza tais tecnologias, estas são recursos de grande valia, dado às multidisciplinaridades de opções que se fazem importantes na viabilização de pesquisas e novos conhecimentos, igualmente, para atender às exigências da sociedade moderna.

No Gráfico 5, apontaram-se os principais canais de comunicação que os professores usariam como recurso para se trabalhar nas aulas de Geografia tais como: E-mail, Facebook, Vídeo Conferência, Blog e WhatsApp que podem servir para confirmar as informações anteriores e, ao mesmo tempo, confrontá-las posteriormente, se necessário.

Gráfico 5 - Principais canais de comunicação usados pelos professores



Fonte: Pesquisa Direta (2015).

Finalizaram relatando que o uso das tecnologias é indispensável, que as vantagens em seu uso são indiscutíveis e estas atraem a atenção do aluno e facilitam o ensino. Por isso, afirmaram que eles têm certa familiaridade com as tecnologias de informação e comunicação no seu cotidiano, empregando-as, principalmente, em pesquisa, conversa com os colegas, jogos entre outros. Sendo assim, segundo Parente (2015) compreende-se que os novos tempos exigem um profissional de educação cidadão, que esteja comprometido com sua função e atualização e que levem aos discentes o desenvolvimento de inovações e desafios no processo de ensino.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É notório o papel das Tecnologias da Comunicação e da Informação na Educação hoje. Fundamentalmente, o que ainda não se percebeu nas discussões frequentes é uma concretização maior das ações voltadas para concepção de uma formação, a ser construída nos cursos que preparam professores e gestores, capaz de imprimir qualidade à educação e de contribuir para que o uso dos recursos tecnológicos ampliem verdadeiramente seus conhecimentos e seu desenvolvimento profissional quanto aos usos apropriados e criteriosos das novas tecnologias.

Por meio deste trabalho concluiu-se que estas tecnologias usadas com fins pedagógicos ampliam as possibilidades de o professor ensinar e o aluno aprender. Quando utilizada com significado e critério, a tecnologia pode contribuir para a produção do conhecimento e a melhoria do processo ensino - aprendizagem.

Ao mesmo tempo, notou-se que o professor precisa buscar conhecer e estar consciente de que a adoção de Tecnologias da Informação e da Comunicação na área educacional (não tão somente o uso corriqueiro do laboratório) tem reflexos na sua prática docente e nos processos de aprendizagem, conduzindo-o para a apropriação de conhecimentos. Ou melhor, dizendo a formação continuada de docentes dá-se com o professor voltando à universidade, ou ainda, através de participações deste professor em cursos, simpósios, congressos, programas de atualização entre outros.

Isto não se fez diferente com os professores das IES pesquisadas. Logo, este estudo veio apontar que o novo profissional da educação universitária deve ser alguém criativo, competente e comprometido com o advento das novas tecnologias. Ademais, é necessário a este novo profissional tanto repensar a educação quanto buscar os fundamentos para o uso dessas novas linguagens presentes em meio à sociedade do conhecimento. Pois, estas novas linguagens causam grande impacto na educação e determinam uma nova cultura na sociedade, novos valores e diferentes necessidades aos docentes, tanto no sistema presencial quanto à distância.

Enfatiza-se ainda através do relato dos professores, a importância do uso das TIC's pelo aumento do interesse, participação e motivação dos alunos; e que para se alcançar uma aprendizagem mais significativa necessita-se de aulas produtivas e dinâmicas, facilitando a problematização dos conteúdos. Para tanto, o uso significativo das tecnologias trazem resultados relevantes no processo de ensino - aprendizagem, mesmo percebendo-se que haja necessidade da formação e o aperfeiçoamento dos docentes quanto ao uso destas.

Portanto, complementa-se que a formação dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclua, entre outros, um conhecimento de uso de computador, das redes sociais e de

demais suportes midiáticos como, por exemplo, o rádio, a televisão, o vídeo, ao mesmo tempo, é preciso saber utilizá-los adequadamente identificando quais as melhores maneiras de usar estas tecnologias para abordar um determinado conteúdo ou tema específico (como exposto pelos respondentes do Parfor), empregando-as como suporte pedagógico ao objetivo maior da qualidade de aprendizagem de seus estudantes.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época).

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 08 fev. 2015.

CAVALCANTI, L. S. **A Geografia escolar e a cidade**: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida cotidiana. Campinas: Papyrus, 2009.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 6. ed. Campinas:Papyrus,1998.

COSTA FILHO, J. I. da. Viagem Virtual: A importância da internet no Ensino de Geografia. In: FAÇANHA, A.C.; SOUSA, M.A.de M.(Org.). **Indicações geográficas e temas em foco**. Teresina (PI): EDUFPI, 2011.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 5. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2007.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. 8.ed.Campinas, SP: Papyrus, 2012 (Coleção Papyrus Educação).

_____. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2013.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

PARENTE, C. da M.D; VALLE, L. E.L. R. do; MATTOS, M J V. M. de. (Org.). **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RIBAS, D. A Docência no Ensino Superior e as Novas Tecnologias. **Revista Eletrônica Lato Sensu**. Ano 3, n. 1, mar./2008. Disponível em:<<http://www.unicentro.br>> Acesso em: 16 fev. 2015.

SILVA, J. S e. [et al]. **Construindo ferramentas para o ensino de geografia**. Teresina: EDUFPI, 2011.

STÜMER, A.B. As TIC's nas escolas e os desafios no ensino de geografia na educação básica. **Revista Geosaberes**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 3-12, ago. / dez. 2011. Disponível em<<http://www.geosaberes.ufc.br>>. Acesso em: 16 fev. 2015.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR: DO SENTIDO/SIGNIFICADO À LEGITIMAÇÃO

TEACHER TRAINING IN THE PARFOR: FROM THE MEANING TO LEGITIMATION

Nara Eunice Nörnberg

Minicurriculo

Doutora em Educação - Atualmente é professora titular na Graduação/Licenciaturas; professora no curso de Especialização Gestão Escolar; professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Psicologia Clínica e Coordenadora Pedagógica do Curso de Pedagogia PARFOR da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS/RS. Atua nos seguimentos de: formação e capacitação de professores da Educação Básica; formação de gestores educacionais ministrando conferências, palestras e consultorias.

E-mail para contato: nnornberg@unisinors.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o sentido/significado que professoras/acadêmicas conferem ao curso de Pedagogia do PARFOR, ofertado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. A investigação ocorreu dentro do ambiente virtual de aprendizagem Moodle. A ferramenta escolhida para coletar os dados foi o fórum. A análise das repostas/postagens possibilitou perceber que as professoras/acadêmicas buscaram a qualificação e teorização de sua prática docente, que vai além da titulação pela titulação, querem sim a legitimação, mas querem também o que a ela subjaz, que é o conhecimento sistematizado. Este movimento provoca o estreitamento do diálogo entre universidade e escola, bem como alterações no papel do professor formador que precisa considerar a ambivalência da formação inicial que neste caso é também continuada. Exigindo assim deste professor o desenvolvimento de intencionalidades pedagógicas que possibilitem as professoras/acadêmicas situar-se no contexto educativo, estabelecendo articulações com a prática docente, além de refletir sobre suas experiências, (re)construindo saberes e conhecimentos sobre o cotidiano escolar.

Palavras-Chaves: Pedagogia PARFOR. Prática docente. Relação Universidade e Escola.

ABSTRACT

This article aims to analyze the meaning students/teachers give to the Pedagogy Course/ PARFOR, which is offered by the University of Vale do Rio dos Sinos. The research took place on the Moodle learning virtual environment. The chosen tool to collect the data was the forum. The analysis of the responses have shown academic/teachers sought qualification

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.134-150, jul./dez. 2016.

and theorizing of their teaching practice. This goes beyond the titration, they want legitimacy, as well as want the systematized knowledge. This movement causes the narrowing of the dialogue between university and school, as well as changes in the teacher-trainer role who needs to consider the ambivalence of initial formation- continuing formation. Thus, it requires the development of pedagogical intentions, which enable the teachers/students to be in the educational context, establishing links with the teaching practice and reflect on their experiences, reconstructing knowledge and reality of the school routine.

Keywords: PARFOR pedagogy. Teaching practice. Relationship University and School.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos sobre a formação de professores para educação básica é de certa forma inesgotável, configurando no mais variado conjunto de artigos, dissertações, teses, e livros, o que revela que o processo de formação de professores, seja em nível inicial ou continuada ainda são objetos de estudo de primordial atenção.

Neste sentido, a formação do professor da educação básica tem provocado o estreitamento das relações entre Universidade e Escola. Esta aproximação e interação têm sido possibilitadas pela adesão que as universidades, de modo geral, tem feito ao programa de formação PARFOR - Programa de Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

O foco de estudo deste trabalho é o PARFOR - Programa de Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Este programa é uma das políticas adotadas pelo governo federal voltado à formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino fundamental e a educação infantil. O PARFOR constitui-se em um plano emergencial, gerenciado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior que visa a assegurar a formação exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para professores que atuam na rede pública de educação básica, oferecendo, gratuitamente, cursos superiores.

O PARFOR é realizado em regime de parceria e cooperação entre a CAPES/MEC – Ministério da Educação e Cultura, envolvendo em regime de cooperação a União, os Estados, e os Municípios, para formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

O programa pretende promover a melhoria da qualidade da Educação Básica, garantindo aos professores em exercício na rede pública a formação acadêmica exigida pela LDBEN conforme determina o artigo 62. O PARFOR tem ainda como base o Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e garante a organização da formação inicial e continuada desses profissionais. O intento é formar em um período de cinco anos aproximadamente 330 mil professores segundo dados do CAPES.

A inscrição no programa PARFOR se dá através da Plataforma Freire, no Portal do Ministério da Educação. O candidato deve estar cadastrado no Educacenso na função de docente da rede pública de Educação Básica e ter sua pré-inscrição validada pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente a que ele estiver vinculado. Precisa ainda atuar na rede pública de Educação Básica e não ter formação de nível superior, ou ter formação superior, mas se disponibilizar a cursar uma licenciatura na área em que atua em sala de aula.

Diante desta perspectiva, a presente investigação pretende refletir sobre qual o sentido/significado que o curso de Pedagogia – PARFOR - ofertado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos tem provocado nas professoras/acadêmicas. Analisando como que estas professoras/acadêmicas têm ou não (re)significado a sua prática docente no entrecruzamento do eu pessoal ao eu profissional.

2 O CAMINHO INVESTIGATIVO

A metodologia utilizada neste estudo é a pesquisa qualitativa do tipo etnográfico com base em pressupostos fenomenológicos, pois possibilita conhecer o sujeito, na perspectiva ontológica, revelando a vida em seus próprios termos. Outrossim, este enfoque metodológico é também flexível e realista no que concerne aos planos de coleta de dados, os quais podem ser alterados no decorrer do caminho. Como salienta André (2001, p. 29), “[...] a característica da etnografia é a preocupação com o significado, com a maneira própria com que as pessoas vêm a si mesmas, as suas experiências e o mundo que as cerca”. Por isso, fazer uso da pesquisa qualitativa do tipo etnográfico com base nos pressupostos da

fenomenologia-qualitativa é buscar compreender os fenômenos implicados na formação docente não só na perspectiva dos conteúdos, mas na perspectiva dos sujeitos inseridos nestes processos de formação.

Esse tipo de pesquisa, por ser pautado por uma descrição detalhada e pelo intuito de compreensão de uma cultura alheia, privilegia 'microestudos', estabelecendo uma seleção precisa do grupo e das atividades a serem observadas. O pesquisador deve ser 'guiado' por observações atentas e perspicazes, selecionando os dados mais 'significativos' para a compreensão dos 'padrões de conduta e os processos sociais' escolhidos como objetos de interpretação. (CHIZZOTTI, 2006, p. 72, grifo do autor).

A pesquisa foi realizada com as professoras/acadêmicas do curso de Pedagogia – PARFOR ofertado pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Cabe destacar que as turmas são fechadas, ou seja, elas iniciam e concluem o curso juntas, com exceção das reprovações ou evasões. No caso do curso em questão a reprovação e a evasão são inexpressivas.

A coleta de dados foi realizada a partir do acompanhamento à Atividade Acadêmica de Teorias da Aprendizagem, ofertada na modalidade Educação a Distância (EAD). O ambiente virtual de aprendizagem utilizado foi - *Moodle - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*. É um dos mais utilizados no mundo, possui uma interface bastante acessível e conta com ferramentas de interação síncrona e assíncrona. A ferramenta escolhida para coletar os dados foi a de interação assíncrona que possibilita a disponibilização de um tema para debate, que pode ser eleito pelo estudante ou pelo professor. No âmbito desta pesquisa foram eleitas pelo professor, no Fórum, as seguintes questões: Nasci numa família que... Sou um sujeito que acredita em... Estou aqui...

Das 36 postagens realizadas pelas professoras/acadêmicas, foram escolhidas para análise as respostas de 14 professoras/acadêmicas, dada a pertinência de suas respostas/postagens no que tange ao cerne deste estudo. A escolha destas repostas e sua respectiva análise possibilitou maturar as ideias advindas do processo de investigação, num ir e vir constante de ação-reflexão-ação.

3 REFLEXÕES A CERCA DOS ACHADOS

Sopesar sobre qual sentido/significado do curso de Pedagogia – PARFOR para as professoras/acadêmicas é de certa forma compreender na relação dialética desses sentidos/significados como que o curso de Pedagogia – PARFOR estava acontecendo para elas. A análise dos dados foi organizada em três categorias. O uso de categorias de análise é uma forma de agrupar elementos e ideias ou expressões em torno de um conceito (GOMES, 2001). A primeira categoria refere-se ao lugar de onde este sujeito fala, a segunda categoria refere-se às crenças e valores que fazem parte do dia a dia das professoras/acadêmicas e a terceira categoria faz referência a busca pela legitimação.

3.1 O Lugar de Onde as Professoras/Acadêmicas Falam

Nesta categoria é possível perceber a constituição singular do lugar de onde cada professora/acadêmica fala e as implicações deste contexto em seu processo de formação. Para melhor delineamento desta categoria passo a breve descrição do perfil das professoras/acadêmicas.

A maioria das professoras/acadêmicas é do gênero feminino, a faixa etária varia dos 25 anos aos 55 anos, trabalham em média 40h/a semanais atuando nos Anos Iniciais e também na Educação Infantil. Estas estudantes possuem em média de 10 a 20 anos de experiência docente. 51% das professoras/acadêmicas estão cursando o ensino superior pela primeira vez, e 46% está na sua segunda tentativa de cursar o ensino superior e 3% estão cursando a segunda graduação.

No intuito de proteger a identidade das colaboradoras desta pesquisa, as mesmas serão identificadas por letras do alfabeto. Mas de que lugar falam estas professoras/acadêmicas? A maioria delas afirma ser oriunda de famílias de baixo poder aquisitivo. A professora/acadêmica A afirma: “*Sou proveniente de uma família humilde, mãe doméstica e pai industrial*”; A professora/acadêmica B diz: “*Nasci numa família muito batalhadora, de gente simples [...]*”. A professora/acadêmica C afirma: “*Nasci numa família muito pobre, no interior de Concórdia - SC*” As palavras humilde, simples, são as que mais aparecem nas respostas, em torno de 51%. As professoras/acadêmicas também fazem referência a dificuldades vivenciadas na

infância o que reforça a ideia de que a maioria delas advém de famílias de baixa renda.

A professora/acadêmica D diz: *“Sou de uma família simples, que apesar das dificuldades na infância, eu e minhas duas irmãs crescemos cercadas de amor e cuidados [...]”* É possível que o baixo poder aquisitivo das famílias tenha contribuído na postergação da inserção destas professoras no ensino superior. Porém, algumas alegam que as famílias incentivaram-nas a buscar formação. A professora/acadêmica E diz: *“Nasci numa família que sempre colocou o estudo em primeiro lugar”*. Já a professora/Acadêmica F afirma: *“[...] meu pai dizia que a herança de pobre é a educação”*. A professora/acadêmica A diz: *“[...] Meus pais sempre me ensinaram a ter respeito pelas pessoas, a valorizar os amigos e o estudo como forma de crescimento pessoal e social. O lugar de onde cada uma fala diz muito sobre o como vê o mundo e também o como nele se insere, Fontana (2000, p. 62-62) afirma que:*

Os lugares sociais que ocupamos nas relações com os outros marcam o para quê e o para quem de nossas ações e de nossos dizeres, delineiam o que podemos (e não) dizer desses lugares, sugerem modos de dizer... Essas condições explicitam as relações de poder implicadas nas relações sociais. Elas modulam o discurso e o próprio modo de apresentação do sujeito como tal [...].

É perceptível que as professoras/acadêmicas encontraram nos seus contextos, motivos para dar continuidade ao seu processo de formação. Mas no movimento dialético entre o eu pessoal e o eu profissional, muitas postergaram a continuidade de sua formação, optaram por priorizar outros aspectos inerentes ao eu pessoal, como constituir família, adquirir a casa própria dentre outros. No que tange ao eu profissional esta postergação parece estar relacionada a ideia de que o curso de magistério era suficiente para dar conta da prática docente.

Neste processo de estar/ser professor é preciso considerar que é impossível separar a pessoa do professor e o professor da pessoa (NÓVOA, 1992, p. 170). O autor diz ainda: *“[...] o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor”*. Essas funções/papéis me parecem estar ligadas à trajetória social e profissional do professor. Tardif (2002) afirma que estas trajetórias ocasionam custos

existenciais ao professor e é graças aos recursos pessoais, história de vida, suas ações, seus projetos que ele pode enfrentar e assumir esses custos. O autor diz ainda que:

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional [...] onde entram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólicos que permitem um indivíduo se considerar e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério (TARDIF, 2002, p.108)

Implicado por estas questões, o eu pessoal vai, pouco a pouco, se transformando em um eu também profissional, misturando domínio do trabalho docente com conhecimento de si mesmo.

3.2 Crenças e Valores que Fazem Parte do Dia-Dia das Professoras/ Acadêmicas

As crenças e valores que circundam o dia-dia dos professores estão de modo geral relacionados às quimeras humanas. Educar é uma especificidade humana. (FREIRE, 1998). Os professores experimentam-se de tal forma em seu trabalho docente que muitas vezes fica difícil de distinguir um do outro, ao que Nóvoa (1995, p. 17) diz:

[...] eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal.

Esta não separação é evidenciada na profissão professor porque o material de trabalho do professor é humano e isto se destaca nas crenças e valores que as professoras/acadêmicas afirmam ter. As professoras/acadêmicas B, C, e H acreditam no ser humano enquanto pessoa e na capacidade de transformação. Eis os depoimentos:

[...] acredito nas pessoas como indivíduos e sujeitos, e que esses possam apostar na educação, pois desde crianças se podem

aprender atitudes positivas para o nosso país (Professora/acadêmica B).

Sou uma pessoa que acredita no respeito ao próximo, que valoriza os pequenos gestos de atenção e de carinho que podemos demonstrar às pessoas que convivem conosco (Professora/acadêmica C).

Sou uma pessoa que acredito no ser humano e nas relações que estes possam ter uns com os outros (Professora/acadêmica H).

Estes depoimentos nomeiam de forma singular o sentido/significado de seu estar/ser professora, na proposição de que não há experiência sem sentido, como não há sentido sem experiência. Tardif e Lessard (2005, p. 259), retomando as ideias de Schutz (1987), afirmam que: “[...] as situações humanas têm isso de particular, elas têm sentido [...] os seres humanos existem [...] de duas maneiras: eles existem, mas também têm sentimento ou o sentido de sua existência.” O humano é sentido e o sentido é humano.

A professora/acadêmica G colabora com este conceito ao dizer: *“Acredito que podemos construir um mundo melhor sim, na educação e no amor como base de tudo, numa vida mais digna e humana para todos”*. Esta ampliação do sentido/significado de estar/ser professor e de principalmente estar/ser professor em formação contínua revela que não é somente a legitimação que torna os professores mais ou menos comprometidos, mas sim é a forma como estes se veem na profissão, a maneira como se reconhecem nela. Como diz Oliveira (2005, [S.p]): *“Diante da morte, as duas paixões humanas mais fortes não são nem a riqueza e nem o poder, mas o sentido (e o conhecimento) e o amor (ou o reconhecimento).”* E neste contexto percebo que as crenças também são tecidas de sentido, são fronteiras em movimento que se constitui de buscas, de perdas e de esperanças, e a esperança é radicalmente humana (FREIRE, 1998) a professora/acadêmica F diz:

Acredito em um mundo mais honesto e justo. Sou uma pessoa que gosta de ajudar o próximo, sem querer nada em troca. Também penso que devemos ensinar as pessoas a pescar para que elas sigam em frente. Adoro meu trabalho na área educacional, pois penso que a base de um povo com senso crítico e liberto é a educação.

Na mobilidade destas fronteiras, o horizonte se expande, a professora/acadêmica I reitera este pensamento ao afirmar: *“Mas acredito na educação como um portal que abre caminhos onde o conhecimento nos leva a novas oportunidades.”* A fragilidade do material que tangencia ação docente, que é humano, requer conhecimento, ética, compromisso, e afeto, eis alguns dos aspectos que perfilam o profissional da educação. O depoimento da professora/acadêmica J corporifica estes aspectos ao dizer: *“Sou uma pessoa que acredita na justiça divina e social, sei que nossa educação precisa melhorar muito e é com pequenos e sinceros gestos de solidariedade e profissionalismo que um dia este mundo vai mudar.”* As crenças e valores delineados no dia a dia das professoras/acadêmicas permitem pensar que a escola “[...] é o espaço onde os professores aprendem e apreendem a sua profissão” (ABDALLA, 2006, p. 61) com compromisso e afeto.

3.3 A Busca Pela Legitimação

A busca por reconhecimento e legitimação é sem dúvida um dos maiores desafios da profissão docente. E no caso deste estudo é condição de luta. Tardif (2002, p.244) reforça isto ao dizer: *“Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros”.* Para tanto se faz necessário que a formação docente promova situações/contextos que potencializem o desenvolvimento intelectual, social e emocional dos professores.

O autor salienta ainda que o arcabouço desse reconhecimento esta em considerar os professores sujeitos do conhecimento, cuja subjetividade precisa permear a pesquisa e considerar os saberes de experiência que são por eles mobilizados no cotidiano. Eis a mediação do e no processo formativo ressaltado por Ferry (1991), ou seja, o processo de formação é o processo em que o sujeito forma a si mesmo, mediado por variadas e diversas dimensões; estas mediações se dão no contato com os formadores, com as leituras, com a leitura das circunstâncias da vida, e na relação com os outros.

Os depoimentos das professoras/acadêmicas assinalam para além da legitimação a busca pela aquisição de conhecimento e qualificação profissional. A professora/acadêmica I deixa isso claro em seu depoimento: “*A finalidade de cursar pedagogia é ter uma graduação, e esse objetivo não é somente de titulação, mas de transformação em minha carreira docente.*” O movimento de reconhecimento entre os pares esta presente nos depoimentos e revela o nascedouro de outra forma de estar/ser professor através da aprendizagem no e com o coletivo. “*Estou aqui na Unisinos buscando a formação profissional, mas descobri que encontrei muito mais que isso. O convívio com o grupo de colegas e professores tem crescido muito na minha formação pessoal.*” (Professora/acadêmica L). Novamente o eu pessoal se entrecruza com o eu profissional. (TARDIF, 2002).

Neste sentido a busca pela formação constitui-se em uma busca cujo foco está na qualificação profissional e aquisição de conhecimento, e o que de certa forma me faz pensar que na profissão docente a realização pessoal e profissional caminham juntas e formam uma espécie de amálgama humano.

O depoimento da professora/acadêmica G corporifica este “andar de mãos dadas” ao dizer que: “*Estou aqui para me qualificar, ampliar meus conhecimentos e tornar minha prática mais eficaz. Quando convivemos em grupo, trocamos opiniões, discordamos, crescemos como seres humanos e profissionalmente. Isso tudo é maravilhoso.*” De forma semelhante a professora/acadêmica J diz: “*Estou aqui para obter mais conhecimento para melhorar minha atuação em sala de aula.*”

Estas declarações de certo modo são surpreendentes, uma vez que estas professoras têm muita experiência de sala de aula, poderiam tão somente estar em busca da legitimação/titulação, do poder simbólico (BOURDIEU, 1983) que corresponde aos rituais ligados à honra e ao reconhecimento. Reconhecimento social que os atores conseguem ao deterem um capital, seja ele econômico, cultural ou social. No caso destas professoras o capital que elas estão construindo é cultural e corresponde ao conjunto de qualificações intelectuais, produzidas pelo sistema escolar.

Esta busca pela construção de um conhecimento que possa ser “chamado de seu” se reafirma quando a professora/acadêmica D diz: “*Estou aqui por que acredito*

que ainda tenho muito a aprender. Trabalho com educação a mais de 30 anos e vejo que o professor esta sempre aprendendo. Agora tive a oportunidade de fazer uma faculdade e vou me esforçar muito para me formar.” Percebe-se que nesta afirmação se gesta o pouco do muito que nos constitui professores formadores de pessoas, que é a capacidade de reconhecer a necessidade de aprender. Pode parecer óbvio, mas não o é, nem todos os professores se percebem como aprendizes, muitos pensam que estão prontos, que o fato de ter feito algum tipo de formação e terem sido legitimados com um diploma, lhes dá a certeza de que não há mais nada a fazer.

Manter a dicotomia entre teoria e prática no campo da educação é simplificar os aspectos epistemológicos e conceituais da própria educação enquanto ciência. A oportunidade que esta turma está proporcionando para a universidade, no que tange ao estreitamento da relação e interação entre universidade e escola, e porque não dizer entre teoria e prática, é de suma importância, pois tem provocado a universidade a considerar o que de fato está sendo ofertado para as estudantes e o que de fato elas querem e precisam. O depoimento da professora/acadêmica M revela que: *“Estou buscando uma titulação, que sempre foi o meu sonho, para me qualificar agregando mais conhecimentos a minha prática e assim torná-la mais eficaz.”*

Nesse sentido, a relação entre teoria e prática no âmbito da sala de aula no ensino superior parece exigir que o professor formador considere esta relação, uma relação entre sujeitos portadores de saberes. Ou seja, não basta à universidade entrar nesta parceria como produtora e portadora dos conhecimentos produzidos pela humanidade e as professoras/acadêmicas como produtoras e portadoras da prática produzida no chão da sala de aula. É preciso que esta parceria entre universidade e professoras/acadêmicas ocorra horizontalmente e que ambas possam conforme as suas possibilidades se retroalimentar continuamente, uma vez que toda teoria advém de um à prática e vice-versa. Desta forma, urge o ajuste de nossas expectativas e dos recursos necessários para sua efetivação. *“Afinal, a formação contínua transformou-se em um processo necessário e irreversível”* (ZABALZA, 2004, p. 33).

Diante disso é necessário reconhecer que as professoras/acadêmicas são sujeitos do conhecimento significa, em outras palavras, lhes conceder o direito de dizer algo sobre a sua formação, sobre os programas e os cursos a que são sujeitos, inclusive no que tange aos saberes específicos da profissão docente “[...] a fim de garantir a síntese entre titulação e bom desempenho” (VEIGA, 2006, p. 91).

Dentro desse contexto, é imprescindível que os conhecimentos práticos tenham um espaço de discussão maior no grupo, de certa forma as professoras/acadêmicas vêm fazendo isto. Parece-me que esses postulados podem gerar significativas e promissoras mudanças a serem integralizadas na postura pedagógica dos professores universitários formadores de formadores. A professora/acadêmica E reitera a ideia de aproximar mais a universidade da escola quando diz: *“Estou aqui porque quero obter uma formação mais específica para minha área de atuação. Acredito que tenho muito para repensar e aprender e que bons profissionais possam me auxiliar nesta caminhada.”* Entretanto o depoimento da professora/acadêmica F é muito incisivo, pois aponta a necessidade da reformulação da relação entre universidade e escola. Ela diz: *“Estou aqui, neste curso, porque preciso teorizar minha prática, pois sempre senti que faltava algo. E acredito que será muito importante esta formação em minha vida profissional e pessoal.”*

Não se trata de esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação, mas sim de reconhecer os alunos/professores como sujeitos do conhecimento e não como espíritos virgens (TARDIF, 2002). É mister acrescentar a estes postulados um trabalho profundo que vise atender às expectativas, cognitivas, sociais e afetivas das professoras/acadêmicas, desmistificando crenças, através de um enfoque reflexivo, levando em conta suas reais condições. Para Freire (1998, p. 43, grifo nosso):

O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” o máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (epistêmica curiosidade).

Nóvoa (1988, p. 128) explica que “[...] mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva”. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ensinar, e que desvendam a nossa maneira de ser (NÓVOA, 1995). Como afirma Freire (1998, p. 64), “É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sentidos/significados que o curso de Pedagogia – PERFOR tem provocado nas professoras/acadêmicas é de certa forma surpreendente. E faz refletir sobre a importância do processo formativo na perspectiva do sujeito e do sentido/significado que este confere ao seu processo formativo. Neste contexto percebe-se que se pode oferecer ao professor o melhor curso/graduação no ranking do MEC. Mas se este curso/graduação/formação não fizer sentido para o sujeito pouco adianta.

O curso/graduação em si continuará sendo procurado, entretanto sua humana efetividade se dá no sentido/significado que provoca nos sujeitos. Esta questão de fazer ou não fazer sentido é um dos maiores desafios da e na formação continuada de professores. E a pergunta que circunda gestores e professores é como fazer com que um determinado curso faça sentido para o sujeito que o cursa? Eis as tramas da incompletude na preservação de si mesmo. Nas palavras de NÓVOA (1995, p. 27):

Práticas de formação [...] organizadas em torno de professores individuais podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão.

Nessa perspectiva percebo que as professoras/acadêmicas do curso de Pedagogia – PARFOR buscaram a qualificação e teorização de sua prática docente, que vai além da titulação pela titulação, querem sim a legitimação, mas querem o que a ela subjaz que é o conhecimento sistematizado. Suas crenças no humano

enquanto sujeito capaz de ser educado, capaz de se transformar e transformar o mundo apresenta-se de forma dialética, pois na mesma medida que elas acreditam que podem através do desenvolvimento de boas práticas transformarem o mundo em um lugar melhor, também acreditam na própria capacidade de aprender e de mudar. Como diria Freire (1998) quanto mais me movo como gente, mais sou capaz de mover como professor.

Este movimento é complexo, pois implica em ‘tornar’ professor alguém que já está professor há muitos anos. O desafio é nos percebermos e nos considerarmos de fato partes de um mesmo todo, somos todos professores, inacabados professores em processo de formação permanente, negociando “[...] coisas a fazer, formas de criar, maneiras de inventar, em resumo, nossa pretensão de existir.” (BOURDIEU, 1997, p.65). Cada um de nós constrói a sua representação e a sua prática a partir dos esquemas de interpretação legitimados na e pela comunidade onde estamos inseridos. Em outras palavras, os sujeitos não iniciam as suas significações do zero.

Os sentidos/significados construídos pelas professoras/acadêmicas são polissêmicos e ambíguos com e em conotações irrepetíveis com a experiência, constituidores e constituintes da grandeza e da miséria humana. Essas conexões, implicações, enfim estes movimentos revelam que “[...] todo o trabalho sobre e com seres humanos faz retornar sobre si a humanidade de seu objeto [...]” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.30). Em outras palavras, trabalhar com gente interroga a minha própria humanidade.

Analisando estes achados percebe-se que as professoras/acadêmicas têm (re)significado a sua prática docente ao perceberem o entrecruzamento do eu pessoal ao eu profissional, da teoria com a prática. Com um pouco de resistência à epistêmica curiosidade as professoras/acadêmicas visualizam na teoria as suas práticas. Esta percepção é um dos elos ‘perdidos’ que agora passa a religar-se, desvelando que as rupturas, as transformações, os sentidos significados só se realizam à medida que os atores se tornam sensíveis a estes processos. Além disso, Rodrigues e Esteves (1999) ressaltam que os cursos mais eficazes são aqueles que

produzem mudanças nos programas educativos oferecidos pelas escolas, na cultura da escola e na gama de responsabilidades assumidas pelos professores.

É possível dizer que de certa forma o curso de Pedagogia PARFOR foi e está sendo progenitor de significativas mudanças, estreitando a relação entre universidade e escola provocando-as a dialogarem sobre suas perspectivas e a reconhecerem suas diferenças como complementares e não antagônicas. O PARFOR está descortinando para as professoras/acadêmicas a Pedagogia enquanto ciência da educação e o exercício do magistério como profissionalização. Este reconhecimento é, de certa forma, um ver-se com o outro, e a este ver-se com, está implicado o sentir/perceber de que só somos porque estamos sendo (FREIRE, 1998).

É mister salientar que esta singularidade formativa provoca alterações também no papel do professor formador que, por sua vez, precisa ver e perceber o avesso, pois a Pedagogia PARFOR não se caracteriza apenas como uma formação inicial, mas também continuada, que exige do professor formador o desenvolvimento de intencionalidades pedagógicas que possibilitem as professoras/acadêmicas situar-se no contexto educativo no tempo e no espaço presente, estabelecendo articulações com a prática docente, além de refletir sobre suas experiências, (re)construindo saberes e conhecimentos sobre cotidiano escolar (PRATES, 2012).

A formação docente, embora parta do sujeito, não acaba no sujeito, ela exige que se criem situações em que formador e formandos incorporem explicitamente o conhecimento de si mesmos, do afetivo, do racional, como estratégia de conversão no e para o processo de ensino/aprendizagem. Esse movimento é inerente ao processo de formação docente e à própria construção da docência, pois “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1998, p.25).

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso Prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. **Etnografia na prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.134-150, jul./dez. 2016.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Traduzido por Jeni Vaidzman. Rio de Janeiro: Editora Zero LDTA, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas – sobre a teoria da ação**. Traduzido por Marisa Corrêa. Campinas, SP: Papiрус, 1997.

FERRY, G. **El trayecto de la formación**. Madrid: Paidós, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

GOMES, Romeu. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p.67-79.

NÓVOA, Antônio. **A formação tem que passar por aqui: As histórias de vida no Projeto Prosalus**. Lisboa:Universidade de Lisboa, 1988.

_____. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. **Os professores e sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. A Educação nas Fronteiras do Humano. São Leopoldo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO - A EDUCAÇÃO NAS FRONTEIRAS DO HUMANO, 4., São Leopoldo, 2005. **Anais...** São Leopoldo, 2005.

PRATES, Deise Costa. PARFOR um espaço de formação carregado de sentidos e significados a construir o ser o fazer docente. In: IX ANPED Sul - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul – RS. **Anais**

eletrônicos.... Caxias do Sul: UCS, 2012. Disponível em:<
http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Formacao_de_Professores/Trabalho/02_34_55_534-7131-1-PB.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2016.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Traduzido por João Batista Kreuch. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos. A. Veiga. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVIGNANI, Palmira (Org.). **Docência na educação superior.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 85-96. (Coleção Educação Superior em Debate, v. 5).

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário:** seu cenário, seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**O MUNDO E O MUNDO DAS PALAVRAS: ANÁLISE SOCIOLÓGICA DO CONTO
“FAMIGERADO”, DE JOÃO GUIMARÃES ROSA**

**THE WORLD AND THE WORLD OF WORDS: A SOCIOLOGICAL ANALYSIS OF
THE TALE TITLED "FAMIGERADO" BY JOÃO GUIMARÃES ROSA**

Regilane Barbosa Maceno

Minicurrículo

Mestra em Letras, Professora da Secretaria Municipal de Educação de Codó-MA, Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-NEPA da Universidade Estadual do Piauí. Endereço: Rua Boa Esperança, nº 28; bairro São José- Codó/MA.
E-mail: regilane.maceno@hotmail.com

RESUMO

Este artigo é uma análise do conto *Famigerado* a partir da Teoria Sociológica. Nele, faz-se um estudo de sua forma e conteúdo a fim de identificar os fatores sociais que concorrem para a tessitura do conto, bem como outros aspectos em destaque que fazem de *Famigerado* uma arte universal e segregadora, por apresentar uma linguagem *sui generis*.

Palavras-chaves: Literatura. Sociedade. Conto famigerado.

ABSTRACT

This article is an analysis of the tale titled *Famigerado* from Sociological Theory. It is constituted by a study about the tale's form and content in order to identify the social factors that contribute to the tale's constitution, as well as other aspects pointed out that make *Famigerado* a universal and segregating art by presenting a *sui generis* language.

Keywords: Literature. Society. *Famigerado* story.

1 INTRODUÇÃO

Em crítica literária, vários são as teorias utilizadas para analisar uma obra literária: Estruturalismo, Formalismo Russo, New Criticism, Teoria Sociológica, Teoria Feminista, Estética da Recepção e a Crítica Textual.

Neste artigo, tomaremos como referência a Teoria Sociológica, atendo-nos, principalmente aos pressupostos teóricos formulados por Antonio Cândido, especialmente através do livro *Literatura e Sociedade* para a análise do conto *Famigerado*, do livro “*Primeiras Estórias*”, de autoria de João Guimarães Rosa.

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./
Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.151-163, jul./dez. 2016.

Para Antonio Cândido (2000), há uma relação de troca de influência entre obra e sociedade, sendo possível perceber se um autor, ao conceber seu trabalho, registrou algum aspecto social na tessitura da obra. Se sim, cabe ao crítico identificar qual e apontar a importância desse fato para o estudo da obra. A relação entre literatura e sociedade é explicada por Samuel (2001, p.22)

[...] como parte da sociedade, a literatura está imanente à realidade (está nela). Mas como ficção, como imaginação, ela transpõe essa imanência, criando outra realidade possível para opor à realidade concreta. Essa oposição é uma negação da realidade, para opor ao que existe como nova realidade possível. A literatura como ficção é quase autônoma da realidade. Ela denuncia a realidade de fora (através de forma, tanto quanto através do conteúdo, pois é forma que expressa o conteúdo). A literatura “desrealiza” a realidade, para quebrar o monopólio da realidade em definir e questionar o que é real [...]

Cândido (2000) alerta para não se confundir análise sociológica com identificação dos aspectos superficiais de determinado grupo e época: vestuários, festas, modas, usos. Assim, objetivamos neste artigo verificar se na forma do conto em análise há correlação com os fatores sociais predominantes na época de sua produção. Em caso positivo, qual importância deste fator para a compreensão do texto. Se negativo, a que outros aspectos presentes no conto o crítico pode recorrer para realizar sua análise? Ainda segundo Cândido, uma falha recorrente na crítica sociológica é ater em demasia aos aspectos sociais, ignorando os elementos estéticos, psicológicos e linguísticos, também importante para entendimento do texto.

Neste trabalho, estudaremos não somente os aspectos sociais presentes no conto, mas consideraremos também outros aspectos, principalmente o linguístico, base para a análise do conto *Famigerado*.

2 ASPECTOS SOCIAIS

O conto em análise traz poucos personagens: o personagem-narrador, o jagunço Damásio e as três “testemunhas” são os únicos que atuam. Fora estes, há a referência ao padre e a “um moço do governo”. Este último, embora ausente na

trama central, é muito importante porque chamou o valentão Damásio de famigerado, ato que desencadeou a ira deste, ante a possibilidade desta palavra ser uma ofensa. Para dirimir a dúvida, Damásio anda quase 40 km para consultar o médico a respeito do significado da palavra.

O conto possui várias dicotomias: a que opõe Damásio aos três homens obrigados a servir de testemunhas e a que opõe Damásio e o médico, sendo esta a mais importante para se entender os fatores sociais relacionados à feitura do conto.

O livro *Primeiras estórias* foi lançado em 1962. Neste período, o Brasil era uma nação dividida entre o campo, onde morava a maioria da população, e a cidade, marcada pelo progresso da industrialização, do desenvolvimento da indústria automobilística, da construção de Brasília. Evidente que na população rural grassava o analfabetismo, praga que sempre marcou o brasileiro.

Na cidade havia analfabeto, mas em menor escala. E, sem dúvida que na cidade moravam os médicos, os engenheiros, os advogados, etc. Portanto, podemos dividir o cenário da época entre Brasil escolarizado e Brasil não-escolarizado.

Nesse Brasil não-escolarizado, o poder institucionalizado fazia-se ausente, campeando o poder de grupos isolados, sendo o jagunço, o valentão, um símbolo deste poder paralelo. E, neste meio não havia o chamado “processo por infâmia, calúnia e difamação”. Na lógica do jagunço, ofensas pessoais eram resolvidas com a morte.

Esta estrutura da sociedade é transposta para a estrutura do conto, em que o médico, detentor do saber, vai contracenar com o jagunço Damásio Siqueira. Podemos visualizar esta relação através do seguinte Quadro a seguir:

Centro urbano.	Sertão, zona rural.
População escolarizada, progresso.	População não-escolarizada, atraso.
Personagem - narrador (médico).	Damásio Siqueira (jagunço).
Existência de uma elite que usava a norma padrão.	Uso quase exclusivo da variedade não padrão da língua.

Aspecto interessante do conto, é que o autor deixa por conta do leitor deduzir que o personagem-narrador é um médico: *“Perguntei: respondeu-me que não estava doente, nem vindo à receita ou consulta”* (ROSA, 2001, p. 57). Já em relação a Damásio, o autor não deixou dúvida quanto às suas características:

[...] Aquele homem, para proceder da forma, só podia ser um brabo sertanejo, jagunço até a escama do bufe. [...] Sei desse tipo de valentão que nada alardeia, sem farroma. Mas, avessado, estranhão, perverso, brusco, podendo desfechar com algo, de repente, por um és-não-és (ROSA, 2001, p. 57).

Este jagunço, brabo sertanejo, valente, astuto na arte da guerra, ao saber que andavam atribuindo-lhe o epíteto famigerado, viaja seis léguas para saber o significado do adjetivo. Ele sequer sabe pronunciar o vocábulo, como se percebe pela transcrição do trecho: *“ – Vosmecê agora me faça a boa obra de me ensinar o que é mesmo que é: fasmigerado... faz-me-geraldo... falmisgerado... famílias-geraldo?”* (ROSA, 2001, p. 59).

A constatação de que no sertão do Brasil habita um povo não-escolarizado é perceptível não apenas na figura de Damásio, mas principalmente na informação de que na região, com exceção do padre, ninguém possuía dicionário, nem conhecimento necessário para esclarecer o caso, como vemos no trecho *“- Lá, e por estes meios de caminho, tem nenhum ninguém ciente, nem têm o legítimo – o livro que aprende as palavras ... É gente pra informação torta, por se fingirem de menos ignorâncias [...]”* (ROSA, 2001, p. 59).

O irônico é que jagunço não quis consultar o padre sobre o significado de famigerado, por temer que fosse engabelado por ele. Terminou sendo enganado pelo médico que, temendo uma atitude violenta de Damásio, astutamente, depois de pensar e protelar mostrou-lhe apenas a acepção original da palavra: inóxio, célere, notável.

Neste ponto, a ficção retrata um aspecto da sociedade e o torna elemento interno: a existência de duas variantes da língua (a padrão e a não-padrão) que exclui os não-escolarizados, praticantes da modalidade não-padrão. Dizer ao jagunço que famigerado significava inóxio, célere, notório, notável, corresponde a

falar em outra língua. Tanto o é que o jagunço pediu que traduzisse: “- *Pois... e o que é que é, em fala de pobre, linguagem de dia-de-semana?*” (ROSA, 2001, p. 60).

O pobre, praticante desta linguagem de “dia-de-semana”, é excluído porque não tem acesso ao que é veiculado em norma padrão. As leis, as normatizações, o conhecimento científico e o discurso dos componentes do governo são feitos na modalidade culta da língua. E, esta, código social utilizado na comunicação, passa a funcionar como um instrumento de exclusão social e de disseminação de preconceito contra os falantes de variedade não-padrão.

Além de mostrar que o não-escolarizado não consegue entender o discurso padrão, o conto evidencia também sua dificuldade de expressar seu pensamento, atuando de forma limitada no processo de comunicação e participação. É o que se depreende desta passagem: “*Disse de não, conquanto os costumes. Conserva-se de chapéu. Via-se que passara a descansar na sela – decerto relaxava o corpo para dar-se mais à ingente tarefa de pensar*” (ROSA, 2001, p. 57).

Na página 59, ao utilizar o verbo redigir, o autor mostra que para Damásio, articular um discurso era algo difícil, comparável à escrita elaborada, mais exigente, que requer maior domínio do uso do idioma. Em seguida, o narrador mostra que o jagunço não conseguia expor seu pensamento de forma coerente, por não se prender ao assunto, nem discorrer de forma sequencial. É o que se percebe pela leitura do trecho: “[...] *Redigiu seu monologar. O que frouxo falava: de outras, diversas pessoas e coisas, da Serra, do São Ao, travando assuntos, insequentes, como dificuldade*” (ROSA, 2001, p. 59).

A existência de duas modalidades da língua, com a norma padrão sendo inacessível à maioria, torna-se mais nociva porque a palavra é um instrumento de poder, vez que através dela o cidadão acessa o conhecimento mais elaborado e exerce o poder do convencimento, da persuasão, de participação. Neste ponto, chegamos ao tema central do conto: o poder da palavra. Usando de forma racional a palavra, o médico consegue guiar as ações de Damásio. E de sujeito “*com cara de nenhum amigo,*” passa a “*sorriu-se, outro*” ou mais à frente “[...] *mas sorriu, apagara-se a inquietação*. Essa transformação ocorreu porque o *médico* assegurou que a

palavra não expressava ofensa: “*o que eu queria uma hora desta era ser famigerado – bem famigerado, o mais que pudesse*”.

Não se pode dizer que haja uma inverdade do personagem-narrador. Essa é a acepção primeira da palavra. Em artigo intitulado *A etimologia, um estudo que encanta*, Miguel Barbosa de Rosário pesquisou vários dicionários para investigar o tratamento dado à palavra famigerado:

Examinei o verbete em cinco dicionários e eis aqui o resultado:
Dicionário da Língua Portuguesa, do Moraes, Ed. 1813, famigerado, adj. Afamado, famoso;
Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete, Ed. Delta S/A, 1958: célebre, famoso, afamado;
Novo Dicionário de Língua Portuguesa, o Aurélio, Ed. Nova Fronteira, 1989: adj. Que tem fama; muito notável; célebre, famoso; 2. Pop. Faminto, esfomeado.
Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, SP, Cia. Melhoramento, 1998, Michaelis: que tem fama; célebre, notável (mais usado no sentido pejorativo)
Dicionário Houais da língua Portuguesa, Ed. Objetivo, 2001: 1. Que tem muita fama; célebre, notável. 2. Pej. Tristemente afamado (f. assaltante).

Silva (2004) afirma: “*famigerado é o que tem boa ou má fama, mas que em português é mais utilizado em sentido pejorativo*”. O texto deixa patente que à época da publicação do conto já havia as duas acepções. Não fosse assim, qual o motivo do susto?

“*E já aí outro susto vertiginoso suspendia-me: alguém podia ter feito intriga invencionice de atribuí-me a **palavra de ofensa** àquele homem*” (ROSA, 2001, p. 59) (grifo nosso).

O personagem narrador sabia do uso pejorativo da palavra, mas ateu-se ao sentido original, por conveniência. Usou o poder do conhecimento e da palavra para evitar possível ação violenta de Damásio.

O poder da palavra nas relações humanas é mostrado desde o início do conto. “Um moço do governo” usa a palavra ‘famigerado’ para caracterizar Damásio, e isso o leva à busca de seu significado. Se ofensivo, não hesitaria em matar. Ele não estava para brincadeiras, como atesta o texto: “*saíra e viera aquele homem,*

para morrer em guerra. Saudou-se seco, curto, pesadamente [...]” (ROSA, 2001, p. 56).

Tanto a palavra é elemento de poder que Damásio não quis tirar sua dúvida com o padre por imaginar que este iria persuadi-lo a não tomar atitudes violentas, amenizando uma possível ofensa dita pelo moço do governo.

A ausência total do poder advinda do uso da palavra é simbolizada pelos três homens obrigados a servir de testemunhas. Os *“tristes três”*, como diz o personagem- narrador, permaneceram *“intugidos até então, mumumudos”* (ROSA, 2001, p. 60).

É o próprio Damásio quem retrata a condição de inferioridade dos três homens, meras peças do cenário, completando mudos: *“- Vosmecê declare. Estes aí são de nada não. São da Serra. Só vieram comigo pra testemunho”* (ROSA, 2001, p. 60).

O mesmo Damásio resume o tema do conto, mostrando a importância do conhecimento para o homem e para a sociedade: *“[...] – Não há como as grandezas machas duma pessoa instruída. [...]”* (ROSA, 2001, p. 61).

3 UM CONTO COM FUNÇÃO TOTAL

A teoria sociológica entende a obra literária como produto de uma sociedade, influenciando-a e sendo influenciada por ela. Neste sentido, a obra pode ter função ideológica, social e total. Sobre esta última, assim escreveu Cândido (2000, p. 53):

A função total [...] exprime representações individuais e sociais que transcendem a situação imediata, [...]
[...] a grandeza de uma literatura, ou de uma obra, depende da sua relativa intemporal idade, universalidade, e estas dependem, por sua vez, da função total que é capaz de exercer, desligando-se dos fatores que a prendem a um momento determinado e a um determinado lugar. [...] Daí o encanto e a emoção que as lendas e canções primitivas despertam em nós, mesmo precariamente traduzidas e arrancadas do contexto.

No conto em análise, há predominância da função total, vez que fica claro, pela leitura do conto, que não há intenção de propagar uma ideologia nem registrar

um aspecto de interesse de um grupo em particular. Ao contrário, *“Famigerado”* apresenta facetas do ser humano que por serem humanas e trabalhadas de forma articuladas, serão captadas por qualquer pessoa, independente de tempo ou lugar.

As indicações de espaço são feitas no conto de forma sutil. Não há preocupação de dizer ao leitor se o caso ocorreu nesta ou naquela unidade da federação. Podemos perceber isso nos trechos:

“[...] eu estava em casa, o arraial sendo de todo tranquilo”;
(ROSA, 2001, p. 56).

“[...] sua voz se espaçava, querendo-se calma; a fala de gente de mais longe, talvez são - franciscano” (ROSA, 2001, p. 57).

“- saiba vosmecê que, na Serra, por ultimamente, se compareceu um moço do governo, rapaz meio entredoso...”
(ROSA, 2001, p. 58).

“- Saiba vosmecê que saí ind’hoje da Serra, que vim, sem parar, essas léguas...” (ROSA, 2001, p. 56).

O que se tem, então? A constatação de que o enredo do conto ocorre na casa do narrador. Esta está localizada em um arraial. Este dita seis léguas do local de morada de Damásio, segundo ele chamado Serra.

O narrador-personagem afirma que o jagunço apresenta *“a fala de gente mais de longe”*, com essa informação, conclui-se que o espaço ficcional corresponde a um espaço da região do Rio São Francisco.

Quanto ao tempo, não há uma datação de quando os fatos aconteceram, o leitor pode apenas inferir tratar-se de meados do século XX, ancorando-se na teoria de que a obra reflete a sociedade na qual está inserida.

No início do conto, fica-se sabendo que o evento foi *“de incerta feita”*. Aqui, incerta tanto pode indicar a imprecisão da datação do ocorrido, como apontar o caráter inesperado dos acontecimentos. Certo é que a inexistência de marcador temporal, associada ao registro magistral dos aspectos do ser humano, a maldade, o medo, a esperteza, a ignorância, tornam *Famigerado* atemporal e universal. O autor consegue metamorfosear o regional em universal.

Para mostrar o universal do regional, vários são os recursos estéticos que o autor lança mão, tanto no plano polifônico como sintático. Destacamos:

a) uso de figuras sonoras e de sentido:

1) “os outros, tristes três, mal me havia olhado”, em que se percebe a Aliteração das consoantes **t** e **m**, bem como o deslocamento do numeral três, ao mesmo tempo em que há a supressão do verbo está.

2) “Com um pingo no i, ele me dissolvia”- a bela metáfora em que o autor associa a rapidez em se colocar um pingo em um i com a velocidade com que o jagunço poderia matá-lo com um balaço.

3) “[...] pequeno, mas duro, grossudo, todo em tronco de árvore” – metáfora em que o autor associa o corpo de Damásio ao tronco de árvore. A partir desta bela imagem, conclui-se que a personagem era baixa, grossa e forte.

4) “Este aí são de nada não. São da Serra. Só vieram comigo”. Nesta frase, há Aliteração da consoante **n** e vocalização **a**.

5) “[...] Assim, porém, banda de fora, sem a - graça de hóspede nem surdez de parede, tinha para um se inquietar”. Aqui, há elipse do verbo permanecer (em linguagem comum teríamos: Assim, porém, permanecendo do lado de fora). Ocorre também uma prosopopéia, vez que a surdez é característica essencialmente de seres animados e não das paredes (ser inanimado).

b) Elaboração da linguagem, marcada basicamente por dois aspectos: alto grau de afastamento do falar comum e riqueza de pensamento como é possível observar:

1) “[...] Dava para se sentir o peso da de fogo, no cinturão, que usava baixo, para ela estar-se já ao nível justo, ademão, tanto que ele persistia de braço direito pendido, pronto meneável. [...]”. Esta imagem, construída magistralmente, é só para dizer que o jagunço tinha a arma ao alcance, no ponto de usar se assim fosse necessário.

2) “[...] Sua máxima violência podia ser para cada momento” Eis uma frase que mostra a riqueza na elaboração dos enunciados, produzindo excelentes sentenças em que se “estuda” a essência do homem. Os trechos mostram que Damásio poderia agir de forma extremamente violenta nas situações mais corriqueira. A violência está no âmago do jagunço, podendo se manifestar a

qualquer momento, inclusive ao saber o verdadeiro significado da antonomásia de que fora chamado.

4 UMA OBRA DE SEGREGAÇÃO

Cândido (2000) afirma que do ponto de vista sociológico, a arte pode ser de agregação – quando se mantém fiel ao sistema simbólico vigente e aos recursos expressivos – e de segregação. Está, “[...] Se preocupa em renovar o sistema simbólico, criar novos recursos expressivos e para isto, dirige-se a um número, ao menos inicialmente, reduzido de receptores, que se destacam na sociedade”.

O conto *Famigerado*, ainda que apresente um enredo muito comum, não é uma arte de agregação, por isso, qualquer leitor verá no enredo um aspecto normal dos contos, fotografia de um fato. Talvez o veja inclusive, como algo humorístico, concordando com a “tese para o alto rir” do personagem-narrador. No entanto, a linguagem do conto o faz figurar no grupo da arte de segregação. O autor usa uma série de recursos expressivos que afastam- segregam –muito leitores. Os principais são: neologismo, inversão sintática, arcaísmo, metonímia, metáforas.

Tomando como guia o *Léxico de Guimarães Rosa* (2001), analisaremos as palavras utilizadas no conto de forma especial ou que constituam um neologismo, conforme a ordem em que aparecem no texto.

1 – Equiparado – neologismo ambíguo, como atesta Martins (2001). Composto de EQUI (cavalo) + PARADO, a palavra tanto pode significar “parado sobre o cavalo” como “equiparado e parado”.

2 – Ingente – significado ‘grande’, ‘notável’ (sentido figurado). Para Martins (2001), há no emprego desta palavra uma ironia, posto que o autor usa um termo culto para caracterizar uma situação na qual Damásio tem dificuldade de pensar.

3 – farrusca – fisionomia sombria. Palavra formada a partir de enfarruscado, ‘carrancudo’, ‘amuado’.

4 – Celha – sobrelha. Quando o personagem-narrador diz que “Damásio carregara a celha” equivale a: fechar a cara, aproximando as sobrelhas.

5 – Ínvios – em sentido denotativo, significa ‘sem caminho’, ‘intransponível’. Ao aplicar o termo a olhos, o autor criou uma metáfora para expressar a ideia de que Damásio apresentava ‘olhos duros’, ‘impenetráveis’.

6– Antenasal – formado por ANTE ‘diante de’, ‘em frente’ + NASAL relativo ao nariz, significando, portanto, à frente do nariz. O autor pode ter formado a palavra a partir da frase feita “a um palmo do nariz”.

7 – Cabismeditado – junção de CABISBAIXO + MEDITADO: ‘que medita de cabeça baixa’.

8 – Insequentes – neologismo formado pela junção do prefixo IN (não) + SEQUENCIA: ‘sem sequencia’, incoerente. Processo semelhante ao que ocorre em INCONSEQUENTE.

9 – Famanasse – granjear fama de valentão, valente.

10 – Transiu-se-me – expressão formada a partir do verbo TRANSIR (passar através de, ficar imóvel de medo). A presença do SE, a nosso ver, funcionando como partícula apassivadora, reforça a ideia de que o medo atuou sobre a personagem, tomou todo seu corpo, deixando-a imóvel.

11 – Indúcias – tréguas, armistícios.

12 – Intugidos – neologismo formado de IN (não, sem) + TURGIR (falar baixo, murmurar). Indica que as personagens sequer murmuravam.

13 – Murmumudos – absolutamente calados. Triplicação da sílaba inicial da palavra medo, para criar um neologismo que reforça o sentido de **intugidos**. Com este processo, Guimarães Rosa produz uma espécie de superlativação da palavra mudo.

14 – Verivérbio – O termo exato, o sentido preciso da palavra.

15 – Desafogaréu – neologismo formado pela junção de DESAFOGO + FOGAREU: ‘grande desafogo’.

As palavras acima dão mostra da linguagem Roseana. Linguagem trabalhada de forma ímpar, com destaque para neologismos e o uso de palavras já conhecidas em situações novas (caso de indúcias, de aplicação no campo jurídico). Além disso, usa arcaísmo (como vosmecê, perguntar) e inverte os termos sintáticos, como se

observa em *Fie-se, porém, quem, em tais tréguas de pantera?* Que em ordem direta ficaria: **Quem se fiaria em tais tréguas de pantera?**

Decerto o autor sabia que esta particularidade de sua obra produzia a necessidade de um leitor mais preparado, que compreendesse os neologismos a partir do contexto. É inegável que ele foi bem sucedido, dada abrangência que sua produção alcançou.

Ao criar neologismos, muitas vezes a partir de amalgamas de outras palavras, ao utilizar termos arcaicos, ao inverter a sintaxe, Guimarães Rosa usa de forma magistral o poder das palavras de encantar. Este encantamento é obtido não só pelas emoções advindas do “universo ficcional”, mas também pelo valor estético produzido pela combinação de palavras deixando vir à baila seu significado e sua história.

Para a consecução da relação autor-leitor, os valores sociais exercem grande influência, como atesta Cândido (2001, p. 40-41)

Se nos voltarmos agora para o comportamento artístico dos públicos, veremos uma terceira influência social, o dos valores, que se manifestam sob várias designações-gostos, moda, voga- e sempre exprimem as expectativas sociais, que tendem a cristalizar rotinas. A sociedade, com efeito, traça normas por vezes tirânicas para amador de arte, e muito do que julgamos reação espontânea da nossa sensibilidade é, de fato, conformidade automática aos padrões. [...] poucos dentre nós seriam capazes de manifestar um juízo livre de injunções diretas do meio em que vive.

Ainda que sua obra seja de segregação, Guimarães Rosa conseguiu grande público leitor, transpondo a perigosa barreira que a sociedade impõe ao novato, graças ao seu estilo que é atraente porque é ímpar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização da teoria sociológica na análise do conto *Famigerado* permitiu fazer um cotejamento entre sua estrutura e a estrutura social, buscando identificar pontos de contatos entre elas. O estudo mostrou que o conto foi escrito de forma tal que permitiu, através do universo da ficção, retratar a sociedade brasileira da

metade do século XX. Esta sociedade mostrava-se dividida, com uma minoria tendo acesso à escola e, por conseguinte, ao poder advindo do uso da língua em variante padrão. A grande maioria da população, sobretudo, a da zona rural, por não possuir instrução, vivia em uma sociedade na qual imperava o poder das armas e a ignorância.

Além de observar a influência da sociedade na tessitura do conto, foi possível perceber que *Famigerado* é uma obra de função total, por expressar aspectos que transcendem o local e o imediato, podendo ser lido e valorizado enquanto arte em qualquer tempo, em qualquer parte da Terra. É também uma obra de segregação, por romper com o sistema simbólico. Essa ruptura ocorre no campo da linguagem, marcada por neologismos, inversão sintática e elipses que restringem seu público leitor. Mas, os mesmos aspectos linguísticos que tornam *Famigerado* uma arte de segregação tornam-na rica, posto que, seu autor consegue manejar a palavra de forma tal que resulta em uma prosa marcada por elementos poéticos, rica em seus aspectos fônicos e semânticos.

Universal e atemporal, retratando de forma humorística o quanto o uso das palavras influencia as relações humanas, marcado por uma linguagem elaborada e especial, *Famigerado* é como ouro: difícil, mas valioso.

Referências

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 8. Ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000; Publifolha, 2000. (Grandes Nomes do Pensamento Brasileiro).

MARTINS, Nilce Sant'Ana. **O léxico de Guimarães Rosa**. 2. ed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras estórias**. 15. ed. Rio de Janeiro, nova Fronteira, 2001.

ROSÁRIO, Miguel Barbosa de. **A etimologia, um estudo que encanta**. Disponível em: < <http://www.filologia.org.br>. >. Acesso em: 29 mar. 2014.

SAMUEL, Roger (Org). **Manual de teoria literária**. 14. ed. Petrópolis, Vozes, 2001.

SILVA, Dionísio. **De onde vêm as palavras: origens e curiosidades da língua portuguesa**. 14 ed. rev.e amp. São Paulo: A Girafa Editora, 2004. (Coleção o Mundo são as Palavras.)

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.151-163, jul./dez. 2016.

CARTOGRAFIA, EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

CARTOGRAPHY, EDUCATION AND ETHNIC-RACIAL RELATIONSHIPS

Alisson da Silva Souza

Minicurrículo

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professor da rede pública de ensino de Santo Antônio de Jesus e supervisor do PIBID na Escola Municipalizada Antônio Fraga.

E-mail: pot_ppb@hotmail.com

RESUMO

A sociedade contemporânea exige a necessidade crescente de espaços que promovam e valorizem a diversidade sexual, etnorracial, cultural e de gênero. Observa-se que o principal espaço que deve atender a essas necessidades é a escola, pois essa possui um cotidiano heterogêneo que, infelizmente, ainda é marcado por práticas discriminatórias e preconceituosas. Cabe aos educadores e de modo especial, aos historiadores, responsáveis pela reconstrução do passado, colaborar para a desconstrução da imagem negativa de negros na história ensinada na sala de aula. Esses profissionais podem contar como principal instrumento a Lei 10.639/2003, que visa incluir no currículo básico das redes pública e privada a obrigatoriedade do estudo da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, além de outras providências. Dessa perspectiva da inclusão do debate e da discussão sobre a história dos negros na sala de aula é que surgiu o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) de História do Campus V que teve como tema: “Memórias contos e encantos nas expressões sociais e históricas no cotidiano dos afro-brasileiros”. O projeto supracitado se propôs a colaborar no processo de construção de sentimentos positivos das crianças em relação às diferenças, combater o preconceito, o racismo, bem como viabilizar o trabalho com a Lei 10.639/2003. O presente artigo tem como objetivo promover reflexões sobre a temática em estudo e apresentar resultados obtidos a partir da proposta apresentada. Para a efetivação das atividades e alcance dos objetivos elencados, utilizou-se da cartografia, método proposto por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1995).

Palavras-chaves: Educação. Ensino de História. Preconceito. Método da Cartografia.

ABSTRACT

Contemporary society demands the growing need for spaces that promote and value sexual, ethnic, cultural, and gender diversity. Therefore, the main space that should meet these needs is the school, since it has a heterogeneous daily life which is unfortunately still marked by discriminatory and prejudiced practices. It is mainly the educator and the historian responsible for the reconstruction of the past, to collaborate in the deconstruction of the

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.164-177, jul./dez. 2016.

negative image of black people in the history, which is taught in the classroom. These professionals can use as the main instrument the Law 10.639 / 2003, which aims to include in the basic curriculum of the public and private schools the study of the subject matter "History and Afro-Brazilian Culture", in addition to other measures. From this perspective of inclusion of the debate and the discussion about the history of the black people in the classroom has been grown the PIBID (Institutional Program of the Initiation to Teaching Grant) of History from the Campus V, that had as theme: "Memories, tales and charms in social and historical expressions in the everyday life of Afro-Brazilians." This project has aimed to collaborate in the process of building of positive feelings among children, regarding differences, to combat prejudice, racism, as well as to make work possible with the Law 10.639 / 2003. The present survey aims to promote reflections and presenting results obtained from the proposal presented. In order to carry out the activities and reaching the objectives listed, cartography was used- a method proposed by Gilles Deleuze and Félix Guattari (1995).

Key words: Education. History Teaching. Prejudice. Cartography Method.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta parte dos resultados do projeto “Memórias contos e encantos nas expressões sociais e históricas no cotidiano dos afro-brasileiros”, realizado através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, campus V, na Cidade de Santo Antônio de Jesus – BA. O projeto supracitado foi desenvolvido na Escola Municipalizada Antônio Fraga que atende crianças da Educação Infantil ao 5º ano e teve como objetivo colaborar na construção de sentimentos positivos em relação ao povo e à cultura afro-brasileira.

A preocupação com um ensino de qualidade e a construção de uma escola democrática são funções que cabem a todos. Observa-se que esta é a principal instituição que deve atender a essas necessidades, pois possui um cotidiano heterogêneo e ao mesmo tempo marcado por práticas discriminatórias e preconceituosas. Tais atitudes presentes nesse ambiente, muitas vezes, provocam prejuízos socioemocionais em muitos alunos, fazendo com que muitos guardem em suas memórias lembranças negativas associadas à escola.

A educação exerce um papel de grande importância na sociedade, pois influencia fortemente na formação do indivíduo, principalmente quando se trata de crianças. Daí a necessidade da escola trabalhar o currículo com base na educação

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.* Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.164-177, jul./dez. 2016.

multicultural. Sacristán (1995) observa que o currículo seleciona elementos e, com isso, acaba valorizando mais um conteúdo em detrimento de outros. Também é necessário ressaltar que o currículo, de forma proposital, às vezes, oculta dos alunos alguns aspectos que a escola e os livros didáticos não contemplam; nessa perspectiva, o trabalho com os temas transversais é uma possibilidade de abordar aspectos do currículo que consideram ocultos, mas que se manifestam cotidianamente e, por isso, não podem passar despercebidos. Logo, os professores devem ter cuidado ao selecionar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula para não reproduzir um ensino marcado pela exclusão de grupos vistos pela sociedade como inferiores, ou folclorizar temáticas que são vistas de modo estereotipadas pela sociedade. É nesta perspectiva que o ambiente escolar deve se apresentar como um espaço fundamental no combate a todo tipo de discriminação.

Dentre os diversos grupos que são silenciados tanto na escola quanto na sociedade, encontram-se homens e mulheres negros (as). Como aborda Nilma Lino Gomes (2005), esse grupo no Brasil carrega ainda o histórico da escravidão, que afeta negativamente suas vidas e sua inserção social em nossa sociedade, por isso acabam sendo frequentemente vítimas de práticas racistas. Por serem tão frequentes, tais práticas acabaram naturalizando-se e por conta disso, diversas vezes, são negadas ou passam despercebidas pelas próprias pessoas que as praticam.

Depois de muitas lutas, os profissionais da educação já podem contar com a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), promulgada pelo Presidente da República, em 9 de fevereiro de 2003, essa que alterou a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo no currículo básico das redes pública e privada a obrigatoriedade do estudo da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Diante da realidade de grande parte dos livros didáticos adotados pelas escolas que não ainda contemplam aspectos relacionados à cultura afro-brasileira, observa-se que cabe, de modo especial, aos historiadores, responsáveis pela reconstrução do passado, colaborar para a desconstrução da imagem negativa dos negros, e isso pode acontecer nos modos em que a história é ensinada na sala de aula.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*/ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.164-177, jul./dez. 2016.

Sobre a importância da necessidade do ensino de História para as crianças, Neves (2012, 19) acrescenta que:

Esse interesse pelo passado está relacionado à necessidade de compartilhar a cultura com as crianças, transmitindo a elas saberes e valores desenvolvidos e compartilhados pela sociedade na qual estamos inseridos. Além desse aspecto, precisamos considerar, ainda, que os alunos devem ser capazes de entender a História como conhecimento, como experiência e prática da cidadania.

Nessa perspectiva, as crianças podem compreender a partir do ensino de História as relações de influência entre os fatos históricos e como eles, ao longo do tempo, determinam o nosso presente e o nosso futuro, ou seja, o conhecimento histórico colabora na manutenção dos arranjos mentais dos sujeitos de forma dinâmica de modo que estes possam integrar aos seus modos de vida atitudes críticas e reflexivas.

Em conformidade com o texto da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) o conteúdo programático das disciplinas que compõem a base nacional comum deve contemplar o estudo de História da África e dos africanos e da cultura afro-brasileira, ou seja, o papel representado pelos afrodescendentes no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, ressaltando a contribuição desse contingente da população nas áreas social, econômica e política no contexto da história do Brasil, pois “[...] um professor mais do que ensinar datas e fatos [...], é alguém que coloca o aluno em contato com os processos de construção/reconstrução do passado. [...]” (SEFFNER, 2000, p. 260).

Dessa forma, o professor pode contribuir para que os alunos negros conheçam a história, os costumes e a cultura dos seus antepassados; isso, certamente, permitirá que eles percebam sua raiz histórica e com isso encontrarão motivos suficientes para se orgulhar do seu fenótipo e do grupo a que pertence, bem como despertará nos demais o sentimento de respeito às diferenças.

2 O ENSINO DE HISTÓRIA

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*/ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.164-177, jul./dez. 2016.

Na prática pedagógica, existe uma dicotomia entre o discurso dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o texto dos livros didáticos. Os livros se apropriam dos temas apresentados pelos Parâmetros, mas acabam por perpetuar os conteúdos tradicionais, relacionando sempre os afrodescendentes à escravidão. O livro didático quase sempre é marcado pelo eurocentrismo, ou seja, a história é contada, na maioria das vezes, apenas pelo olhar do europeu. Por isso, cabe ao professor/a apresentar aos alunos também a história contada a partir da perspectiva de outros grupos, principalmente, a dos negros, proporcionando discussões e apresentando as histórias e culturas desses grupos.

À época do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, o então ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Sousa, afirmou:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades, regionais, culturais, políticas existentes no país e, do outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (BRASIL, PCN. 1997, p. 5).

Nessa perspectiva, entende-se que os PCN apresentam pressupostos didático-pedagógicos que orientam o desenvolvimento de programas e das atividades pedagógicas em cada conteúdo, bem como os objetivos para cada ciclo de escolarização.

Como o projeto foi desenvolvido numa escola de ensino fundamental I, interessa-nos, no momento, mais especificamente, o conjunto de objetivos propostos para os finais do primeiro e segundo ciclos. O Quadro a seguir especifica esses objetivos:

No final do primeiro ciclo, espera-se que os alunos sejam capazes de:

- Comparar acontecimentos no tempo, tendo como referência anterioridade, posterioridade e simultaneidade;
- Reconhecer algumas semelhanças e diferenças sociais, econômicas e culturais, de dimensões cotidianas, existentes no seu grupo de convívio escolar e na sua localidade;
- Reconhecer algumas permanências e transformações sociais, econômicas e culturais nas vivências cotidianas das famílias, da escola e da coletividade, no tempo, no mesmo espaço de convivência;
- Caracterizar o modo de vida de uma coletividade indígena, que vive ou viveu na região distinguindo suas dimensões econômicas, sociais, culturais, artísticas e religiosas;

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*/ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.164-177, jul./dez. 2016.

- Identificar diferenças culturais entre o modo de vida de sua localidade e o da comunidade indígena estudada;
- Estabelecer relações entre o presente e o passado;
- Identificar alguns documentos históricos e fontes de informações discernindo algumas de suas funções.

(PCN – História e Geografia, 1997, p. 40).

No final do segundo ciclo, espera-se que os alunos sejam capazes de:

- Reconhecer algumas relações sociais, econômicas, políticas e culturais que a sua coletividade estabelece ou estabeleceu com outras localidades, no presente e no passado;
- Identificar as ascendências e descendências das pessoas que pertencem à sua localidade, quanto à nacionalidade, etnia, língua, religião e costumes contextualizando seus deslocamentos e confrontos culturais e étnicos, em diversos movimentos históricos nacionais;
- Identificar as relações de poder estabelecidas entre a sua localidade e os demais centros políticos, econômicos e culturais em diferentes tempos;
- Utilizar diferentes fontes de informação para leituras críticas;
- Valorizar as ações coletivas que repercutem na maioria das condições de vida das localidades.

(PCN – História e Geografia, 1997, p. 25).

Os objetivos desse quadro revelam duas propostas nos PCN: a primeira, local e do cotidiano, que foi subdividida em A localidade e Comunidade Indígena. A segunda, História das organizações populacionais, subdividida em Deslocamentos populacionais, organizações e lutas de grupos sociais e étnicos e, por fim, Organização histórica e temporal.

Considerando que essa divisão deve orientar o trabalho pedagógico do professor e que a escola deve-se comprometer com as mudanças provocadas pelo ensino, observa-se que a busca por um mundo mais justo, sem preconceito ou qualquer tipo de discriminação deve começar ainda nos primeiros anos do Ensino fundamental. Por isso, a necessidade do ensino de História e dos temas transversais desde o início do processo de escolarização, pois parte da constituição da identidade e da cidadania de um povo que alimenta o respeito à pluralidade cultural e à defesa do fortalecimento da democracia.

3 A ORIGEM DO PIBID DE HISTÓRIA

O projeto “Memórias contos e encantos nas expressões sociais e históricas no cotidiano dos afro-brasileiros” surgiu a partir da aproximação do professor Alisson

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*/ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.164-177, jul./dez. 2016.

da Silva Souza, da Escola Municipalizada Antônio Fraga, com o Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (AFROUNEB) na tentativa de estabelecer uma parceria com a universidade e o colegiado do curso de História para promover o debate e a discussão sobre a história dos negros e a formação do povo brasileiro na sala de aula.

Apesar de se localizar bem próxima à Universidade, dividindo o mesmo muro, a Escola Antônio Fraga não possuía muita aproximação com a UNEB, uma vez que não havia nenhum projeto de pesquisa nela sendo realizado, nenhum estágio de docência ou outra forma de relação e troca entre as instituições. Isso indica que o ensino na Universidade necessita promover questionamentos e projetos acerca da realidade, do mundo para além dos muros que cercam o ensino superior. Daí a importância do PIBID promover um diálogo mais constante entre a academia e a escola. Afinal, o futuro da maioria dos acadêmicos, que estão fazendo cursos de licenciatura, é o espaço escolar.

O PIBID, para muitos bolsistas, foi a primeira experiência com a sala de aula, o primeiro contato com os alunos, com o ambiente escolar. Pois, apesar de os cursos de licenciatura estarem voltados para a formação do professor, evidencia-se que, no curso de História, a experiência em sala de aula acontece um pouco tarde, apenas a partir do 5º semestre, com o estágio de observação. Enquanto isso não acontece, passam-se quatro semestres discutindo apenas teoria, o que é de grande importância para a formação do professor; entretanto, a experiência do PIBID com alunos dos primeiros semestres evidenciou o quanto esse contato pode influenciar na formação ou até mesmo apontar quais os caminhos que cada um deve seguir, caso não se identifique com a docência.

Quando houve o comunicado de que o PIBID de história seria desenvolvido numa escola de ensino fundamental, surgiram certas críticas da parte de alguns alunos e professores, pois alegavam que o curso de História era voltado à formação de professores para atuar no ensino fundamental II e no ensino médio, e que seria mais apropriado um subprojeto da área da Pedagogia.

Esse discurso ainda muito presente na universidade nos revela como ainda é forte a ideia de que as licenciaturas estão voltadas para a especialidade em uma

área do conhecimento, ou seja, professores de história se tornam especialistas em história, os de geografia em geografia e assim sucessivamente, como se estes, antes de serem especialistas em alguma coisa, não fossem professores no sentido mais amplo que requer o processo de educar.

Giroux (1997) destaca que a escola deve fazer todos os esforços para tornar o político mais pedagógico, ou seja, a pedagogia deve incorporar interesses e valores políticos, sociológicos e culturais que tenham uma natureza emancipadora, tornando o conhecimento problemático, e isto não pode ser feito apenas no limite das especialidades das disciplinas do currículo.

Sobre essa tendência da especialização no âmbito do ensino, Soares e Vieira (2014, p. 169) alertam que:

Na verdade, verifica-se uma tendência para a especialização da investigação sobre o ensino, originada da separação entre quem investiga e quem ensina, com um reduzido impacto sobre as práticas. A essa tendência poderemos contrapor a necessidade de desenvolver também um movimento de vulgarização da investigação no ensino, pressupondo que a indagação da pedagogia pode ser levada a cabo por qualquer professor interessado em compreender e melhorar sua ação.

Diante disso, fica evidente que, antes mesmo de o professor ser especializado em alguma área do conhecimento, ele não deixa de ser professor e, portanto, deve está sintonizado com as exigências de seu ofício.

Apesar das críticas e questionamentos acerca da atuação dos bolsistas de iniciação à docência estarem se propondo a desenvolver um trabalho com um público no qual eles não estavam teoricamente sendo preparados para atuar, os bolsistas conseguiram desenvolver um trabalho de excelência que será descrito a seguir.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

A partir do contato estabelecido com gestores e professores da Escola Municipalizada Antônio Fraga, ficou acertado que o projeto seria desenvolvido naquela instituição. Essa escola atende alunos a partir de 4 anos de idade, com

turmas de educação infantil e se estende até o 5º ano do ensino fundamental, caracterizando-se também por oferecer um ensino de qualidade que prima pela participação da comunidade.

As atividades do projeto eram desenvolvidas no turno da manhã, pois era necessária a presença do supervisor na escola, que só trabalhava neste período. O grupo era composto por 11 bolsistas que se organizaram em duplas por turma do 1º ao 5º ano, sendo que na turma de educação infantil um bolsista trabalhou sozinho, tanto por decisão pessoal quanto pelo fato de a turma já contar com dois professores.

Considerando que, para compreender os múltiplos atravessamentos que perfazem o processo de construção das identidades, é preciso estar junto, não apenas no sentido de observar, mas intervir, provocar questionamentos em pessoas que não estão nos espaços dominados pelo discurso acadêmico, optou-se por se trabalhar com a cartografia, método de pesquisa-intervenção, que pressupõe a implicação do pesquisador no território investigado.

A presença dos bolsistas no espaço escolar se deu de modo que estes não apenas estavam lá para observar, mas também intervir sobre o ambiente. Após o início das atividades a organização do trabalho pedagógico ocorreu de forma ininterrupta até o final do ano letivo, a cada semana os bolsistas ficavam inicialmente por duas horas junto ao professor apenas observando a dinâmica da sala de aula; em seguida, acontecia o momento da coparticipação, em que os bolsistas interferiam na aula, ou a convite do (a) professor (a) realizava alguma atividade. Por fim, os bolsistas tinham a oportunidade de assumir a sala, propor atividades, oferecer oficinas e demais tarefas que trabalhassem com a temática da Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003).

Para a realização deste projeto, optou-se pelo método da cartografia proposto por Gilles Deleuze e Felix Guattari (1995). Considerando que no método cartográfico prevalece a ideia de inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir: toda pesquisa é intervenção. Foi nessa direção que o projeto foi desenvolvido, sempre buscando produzir algo no espaço habitado e deixar nele e nas pessoas as impressões da proposta do PIBID no que se refere à importância do

combate ao racismo e do respeito às diferenças. Sobre a intervenção na pesquisa cartográfica, Barros e Passos (2009, p. 17-18) pontuam que:

A intervenção sempre se realiza por um mergulho na experiência que agencia sujeito e objeto, teoria e prática, num mesmo plano de produção ou de coemergência – o que podemos designar como plano da experiência. A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação.

Com base nessa perspectiva metodológica, foi possível realizar as intervenções em sintonia com o que ia ocorrendo nos encontros semanais, uma vez que estes funcionaram como uma bússola para orientar os bolsistas em que sentido e sobre quais situações seria necessário provocar intervenções.

5 A EXPERIÊNCIA COM OS ALUNOS DO 5º ANO

Apesar de mais de 10 anos da promulgação da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), são poucas as vezes em que os temas sobre os negros são tratados em sala de aula, e quando esse grupo aparece, é de forma inferiorizada ou folclorizada. Segundo Cavalleiro (2006, p. 22):

Diversos estudos comprovam que, no ambiente escolar, tanto em escolas públicas quanto em particulares, a temática racial tende a aparecer como um elemento para a inferiorização daquele/a aluno/a identificado/a como negro/a. Codinomes pejorativos, algumas vezes escamoteados de carinhosos ou jocosos, que identificam alunos/as negros (as), sinalizam que, também na vida escolar, as crianças negras estão ainda sob o jugo de práticas racistas e discriminatórias.

Demarca-se, então, a importância do desenvolvimento do PIBID de História como um projeto que interveio no cotidiano escolar dos alunos da Escola Municipalizada Antônio Fraga, localizada em Santo Antônio de Jesus, na Bahia.

Após algumas observações semanais para o conhecimento da escola e da turma e de algumas atividades realizadas durante os dias de observação e coparticipação, os bolsistas produziram durante uma semana, no turno da manhã,

em todas as turmas, atividades que buscaram valorizar a história e a cultura dos negros.

Em uma das atividades realizadas no primeiro dia, com os alunos da turma do 5º, foi introduzida uma atividade que consistia em algumas imagens e frases (de caráter positivo e negativo) para as quais cada aluno deveria colar na lousa aquelas que fossem relacionadas ao Continente Africano e, em seguida, comentasse. Na atividade, evidenciou-se que foram poucos os alunos que relacionaram imagens e frases positivas sobre esse continente, alguns ainda afirmaram que os africanos eram de pouca educação (“selvagens”), outros afirmaram que África era um país que lá (na África) só havia negros e que era um lugar muito pobre. Entretanto, alguns afirmaram que a África era um continente rico, com muito ouro, e de muitas belezas naturais.

Em seguida, foi discutido um pouco sobre o que havia sido colocado pelos alunos, na tentativa de desconstruir a imagem negativa que esses tinham sobre a África. Como complemento, foi exibida uma apresentação em slides, com algumas características gerais sobre o continente africano. De início perguntou-se à turma se a África era um país ou continente, e a sala ficou dividida. Após a apresentação do mapa do continente, os alunos se surpreenderam ao “descobrir” que o Egito fica na África e que alguns países africanos falam inglês.

Esse fato, sobre o olhar preconceituoso ou desconhecido sobre a África, pode estar relacionado, principalmente, à maneira como a mídia apresenta esse continente tão diverso. A mídia ressalta os problemas e apresenta como o belo apenas a natureza. Somado ao papel da mídia, também o livro didático apresenta o continente como pequenas aldeias, primitivas, sem desenvolvimento, e que não possui nada para ser contado ou discutido.

O último dia da oficina foi o momento da socialização do que foi produzido juntamente com os alunos das demais turmas no auditório da escola. Cada bolsista escolheu uma atividade que foi realizada durante a semana com as crianças e encenou para toda a escola. Houve performances de capoeira, dança de roda, poema, desfile de máscaras africanas, além de outras atividades. Após a exibição dos slides com as fotos dos alunos, os bolsistas se dirigiram para as salas

novamente e realizaram, junto com eles/as, a avaliação da oficina. A turma do 5º ano, aqui descrita, demonstrou motivação com a atividade, além de sinalizar o interesse por outras similares. Vale ressaltar que também foi pedida a avaliação da professora responsável pela sala de aula, afinal ela também contribuiu para que a oficina ocorresse com sucesso.

A experiência com as turmas permitiu o surgimento de laços de afetividade entre as crianças e os bolsistas. Estes, por sua vez, tiveram que se adaptar à uma linguagem diferente daquela utilizada na universidade, bem como aprender técnicas e métodos para atuar com alunos da Educação infantil e do Ensino fundamental.

Durante a oficina, os bolsistas tentaram desconstruir o olhar preconceituoso que alguns alunos tinham sobre a África e sobre os próprios negros. Foi apresentado um continente além do que é exposto pela mídia, como um lugar de história e de diversidade. Os alunos foram auxiliados a perceber que o negro, durante toda a história, não foi um ser passivo, sem cultura, mas que contribuiu e contribui para a construção do Brasil, tal qual nós conhecemos.

Também é necessário destacar a importância do desenvolvimento do PIBID de História em uma escola que atende crianças em seu início do processo de escolarização, pois é nessa fase em que as crianças estão conhecendo e tendo contato com um ambiente bastante diverso, que é o espaço escolar. Além de que, como afirma Santana (2006, p. 38):

[...] No interior das instituições de Educação Infantil, são inúmeras as situações nas quais as crianças negras desde pequenas são alvo de atitudes preconceituosas e racistas por parte tanto dos profissionais da educação quanto dos próprios colegas e seus familiares. A discriminação vivenciada cotidianamente compromete a socialização e interação tanto das crianças negras quanto das brancas, mas produz desigualdades para as crianças negras, à medida que interfere nos seus processos de constituição de identidade, de socialização e de aprendizagem.

As crianças, que vivenciam situações de discriminação com relação ao seu corpo ou cor da pele, podem não construir uma imagem positiva de si mesmas. Muitas vezes, o que se observa nas escolas é que essas crianças negras, para

serem aceitas pelos demais colegas brancos, tendem a mudar seu cabelo e a maneira de se vestir, desconsiderando-se, assim, a sua história, a sua cultura.

Foram dias maravilhosos, de muita construção e desconstrução. Os bolsistas também aprenderam com os alunos e, provavelmente, levarão as impressões desta experiência para sua vida profissional.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do projeto confirmou para todos os participantes que a questão da necessidade do combate ao racismo e demais formas de discriminação deve ser apresentada e discutida na comunidade escolar constantemente. É imprescindível repensar os paradigmas, principalmente o eurocêntrico, a partir do qual muitas pessoas foram educadas e que estão presentes, principalmente, nos livros didáticos, este que é, na maioria das vezes, o único recurso utilizado pelo professor. Necessita-se mostrar a resistência dos africanos e seus descendentes, que não se submeteram à escravidão, que se rebelaram e que conseguiram manter vivas as suas tradições culturais até os dias atuais. Apresentar suas contribuições presentes no nosso cotidiano e sua participação na história brasileira é uma exigência da educação pública no século XXI.

Para que se trabalhe na escola na perspectiva de uma educação multicultural também é indispensável o investimento na formação dos docentes, para que estes estejam preparados para enfrentar questões de preconceito e discriminação em sala de aula de forma responsável, sem correr o risco de reproduzi-los.

Referências

BRASIL. Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 30 jun. 2014.

Form@re. *Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.*/ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.164-177, jul./dez. 2016.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** (v. 5, 8 e 10). Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental. (SEF). Brasília: MEC; 1997.

CAVALLEIRO, E. Valores civilizatórios dimensões históricas para uma educação anti-racista. *In:* Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006. p. 15-28.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In:* HENRIQUE, R. (Org.). **Educação anti-racista:** Caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/03. Brasília: Ed. SECAD/MEC, 2005, p.39-62.

PASSOS, Eduardo; BENEVIDES DE BARROS, Regina. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. *In:* PASSOS, E.; KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina. 2009. p. 17-31.

SACRISTÁN, J. G. Currículo e Diversidade Cultural. *In:* SILVA, T. T; MOREIRA, A. F. (Org.). **Territórios Contestados- O currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995, p. 82-113.

SANTANA. P.M.S. Educação Infantil. *In:* Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006. p. 31-48.

SEFFENER, F. Teoria, metodologia e ensino de História. *In:* GUAZZELLI, C. A.B. et al. **Questões de teoria e metodologia da História.** Porto Alegre: Ed. Da Universidade, 2000, p. 257-288.

SOARES, Regina Sandra; VIEIRA Flávia. Aprendizagem, ensino e desenvolvimento profissional docente na universidade: desafios, perspectivas e trajetórias de mudança. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 165-177, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/834/590>. Acesso em: set. 2015.

GEOLOGIA APLICADA À GEOGRAFIA: REFLEXÃO SOBRE A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA¹

GEOLOGY APPLIED TO GEOGRAPHY: REFLECTION IN TEACHING INITIATION

Andréa Lourdes Monteiro Scabello

Minicurrículo

Bacharel e Licenciada em Geografia (USP), Mestre em Arqueologia (USP) e Doutora em Ciências, com área de concentração em Geografia Física (USP), Especialização em Ciências Sociais (FESPSP), Licenciatura em Pedagogia (com ênfase em gestão escolar), Professora Adjunta da Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí.

Av. Cidade Universitária, s/n, Campus Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina, PI, CEP: 64049-550

E-mail: ascabello@hotmail.com

Maicon Henrique Marques Batista

Minicurrículo

Discente do Curso de Licenciatura em Geografia, monitor da disciplina de Geologia Aplicada à Geografia no período 2015.1.

E-mail: henriquemarques1202@outlook.com

RESUMO

Este trabalho relata as experiências vividas no âmbito da Iniciação à Docência vinculada à disciplina de Geologia Aplicada à Geografia ministrada no primeiro semestre aos ingressantes do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí. A disciplina em questão contou com aulas teóricas, atividades práticas e de elaboração de material didático. Entre os conteúdos tratados ressaltam-se as Noções sobre os minerais e as rochas. O objetivo foi apresentar os conhecimentos geológicos acerca da crosta terrestre, numa sequência didática, que possibilitasse associar teoria e prática na identificação de minerais e a classificação das rochas. Após a aula teórica – de caráter expositivo-dialógico – que envolveu a leitura, discussão de textos e apresentação de slides, procedeu-se a aula prática com o objetivo de identificação, descrição e classificação dos minerais e rochas. Os procedimentos enunciados serviram de subsídios para a elaboração de material pedagógico a ser utilizado nas aulas de Geografia na Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental e Médio. Esta atividade envolveu a elaboração de uma coleção de rochas seguindo os critérios da gênese - rochas magmáticas, sedimentares e metamórficas - acompanhada de material complementar explicativo. Percebeu-se que proposição desta sequência didática permitiu uma reflexão a respeito da metodologia de ensino da geografia nos curso de formação de professores.

Palavras-Chave: Metodologia de Ensino. Sequência Didática. Monitoria.

¹ O presente artigo foi publicado nos anais da III Jornada de Estudos em Geografia Física, evento realizado em Teresina, Piauí, em 2015.

ABSTRACT

This paper reports the experiences within the initiation into Teaching linked to the discipline of Geology applied to Geography taught in the first semester to the Geography degree freshman at the Universidade Federal do Piauí. The discipline featured theoretical classes, practical activities and preparation of teaching materials. Among the contents addressed the notions about minerals and rocks was the content emphasized. The overall objective was to present the geological knowledge about the Earth's crust, in a didactic sequence, to allow the association between theory and practice in the mineral identification and classification of rocks. After the theoretical class – of expository and dialogued character - involving reading, text discussion and slideshow presentations, followed by the practical class aiming the identification, description and classification of minerals and rocks. The procedures set out were the subsidies for the elaboration of teaching material to be used in Geography lessons in basic education, particularly in primary and secondary education. This activity involved the elaboration of a collection of rocks following the Genesis criteria - magmatic rocks, sedimentary and metamorphic rocks - accompanied by additional explicatory material. It was noticed that didactic sequence proposal allowed a reflection around the teaching methodology of geography in teachers' training course.

Keywords: Teaching Methodology, Educational Sequence, Assistent Teacher.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo relata algumas experiências, no âmbito do Programa de Iniciação à Docência, vivenciadas na disciplina de Geologia Aplicada à Geografia ministrada no primeiro semestre para alunos ingressantes do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí.

O Programa de Iniciação à Docência, designado monitoria na linguagem cotidiana, consiste numa ação educacional na qual os estudantes mais experientes participam da aula desenvolvendo atividades de observação além de auxiliar os demais em diversas situações didáticas (esclarecendo dúvidas, auxiliando na resolução de exercícios, fornecendo algumas orientações com relação às atividades acadêmicas, entre outras). As vivências, no decorrer do desenvolvimento da disciplina, permitiram a reflexão sobre a metodologia de ensino e a importância da articulação entre teoria e prática.

Percebeu-se, também, a relevância dos conteúdos teóricos e dos procedimentos científicos - como observação, descrição, identificação e classificação - para a compreensão não só da origem e do ciclo das rochas, mas

para o entendimento da escala geológica do tempo e da história geológica do planeta. Constatou-se como afirma Ronqui (2009 *apud* PERUZZI; FOFONKA, 2014, p.57) que:

As aulas práticas têm seu valor reconhecido. Elas estimulam a curiosidade e o interesse dos alunos, permitindo que se envolvam em investigações científicas, ampliem a capacidade de resolver problemas, compreender conceitos básicos e desenvolver habilidades.

Procedeu-se, ainda, a discussão acerca do planejamento da disciplina destacando as características dessa ferramenta. Entre elas, foram demarcadas a organização do conteúdo programático em unidades pedagógicas e a explicitação da metodologia de ensino.

A dinâmica adotada nas aulas permitiu refletir sobre a especificidade da formação de professores e sobre as competências necessárias para se ensinar. Constatou-se a necessidade de discutir os métodos científicos e proporcionar experiências práticas, pois se acredita que uma formação pedagógica pautado nas aulas expositivas de cunho conteudista transportará para as escolas um modelo de ensino assentado no livrodidático sem qualquer interação com o ambiente e a aplicação dos conhecimentos no cotidiano.

Tomando por base os pressupostos acima a disciplina em questão apresentou um planejamento de ensino baseado no “preparo científico-prático” e na elaboração de atividades pedagógicas voltadas para a Educação Básica. Entre as atividades propostas explicita-se, neste artigo, a identificação de minerais e a classificação das rochas.

A intenção da referida atividade foi reiterar a importância da pesquisa e dos procedimentos científicos para a confecção de materiais didáticos que auxiliassem no trabalho pedagógico considerando-se que nos cursos de formação de professores esta perspectiva é, ainda, pouco presente. Desta forma, pode-se afirmar que os objetivos de aprendizagem intencionavam ir além da simples memorização de tipologias. A intenção era reforçar que a existência da humanidade, embora recente na escala de tempo geológico, é responsável por

intensas modificações ambientais que podem comprometer o futuro da sociedade capitalista em função das atitudes predatórias (BACCI DE LA CORTE; ANDREOSI; POMMER, 2009).

Este artigo apresenta uma das unidades de aprendizagem cujo objetivo geral foi apresentar os conhecimentos geológicos acerca da crosta terrestre, numa sequência didática, que possibilitasse associar a teoria e a prática de identificação de minerais e a classificação das rochas. E, por objetivos específicos: Perceber a importância dos métodos e procedimentos científicos para o estudo das geociências; Observar, descrever, analisar e classificar as amostras de minerais e rochas; Perceber a relação entre a teoria e a prática de pesquisa; Elaborar material didático complementar às aulas de Geografia no Ensino Básico.

2 METODOLOGIA

As etapas que serão descritas a seguir fizeram parte de uma sequência didática sobre a composição sólida da crosta terrestre. Entende-se por sequência didática um “[...] conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p.18).

O tema foi apresentado utilizando-se a aula expositiva-dialogada com a apresentação de slides explorando imagens diversas relacionadas: à Crosta Terrestre, aos diferentes grupos de minerais e as formações rochosas. Após a exposição do conteúdo constatou-se através das avaliações parciais (sínteses de aulas e exercícios propostos) a necessidade de elaboração de atividade prática de identificação de minerais e classificação de rochas.

A aula prática foi planejada antecipadamente, com a orientação do professor responsável pela disciplina, e conduzida pelo monitor. Iniciou-se a atividade com uma breve exposição sobre a importância e o uso das rochas na sociedade atual e o processo de formação das mesmas. Na sequência foi fornecido material complementar com informações a respeito das características básicas dos minerais e de cada tipo de rocha para em seguida proceder-se a observação e descrição das amostras, com vista a registrar as semelhanças e diferenças.

A observação deteve-se nos aspectos macroscópicos. No caso dos minerais

foram evidenciadas algumas características como forma, cor, dureza e para as rochas foram observados alguns elementos, tais como, peso, textura e composição. A identificação destas características propiciou o agrupamento das amostras em classes distintas retomando-se a discussão sobre classificação. No caso das rochas utilizou-se a classificação genética na qual elas são agrupadas segundo o processo de formação (rochas magmáticas ou ígneas, rochas sedimentares e rochas metamórficas), destacando o ciclo das rocha (Figura 1).

Figura 1 – O Ciclo das Rochas



Fonte: Teixeira et al. (2000).

A sequência didática findou-se com a etapa intitulada *Da Informação ao Conhecimento* na qual se propôs a confecção de material didático a ser utilizado nas aulas de Geografia na Educação Básica.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Form@re. Revista do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica./ Universidade Federal do Piauí, Teresina, v. 4, n. 2, p.178-186, jul./dez. 2016.

O planejamento é uma das etapas do processo de ensino e deve ser entendido como “[...] ato político-pedagógico porque revela intenções e a intencionalidade, expõe o que se deseja realizar e o que se pretende atingir” (LEAL, [S.d], p.68). Assim, o significado do planejamento de ensino pode ser entendido como “[...] pensar a ação docente refletindo sobre os objetivos, os conteúdos, os procedimentos metodológicos, a avaliação do aluno e do professor [...]” (LEAL, [S.d], p.69).

O planejamento enquanto referência permitiu, ao longo do semestre, incorporar as alterações necessárias para que os objetivos de aprendizagem fossem atingidos. Assumiu, portanto, a perspectiva de “[...] ação refletida [na qual] o professor elabora uma reflexão permanente de sua prática educativa.” (LEAL, [S.d], p.69). Como ressalta, ainda, a citada autora “Planejar, então, é a previsão sobre o que irá acontecer, é um processo de reflexão sobre a prática docente, sobre seus objetivos, sobre o que está acontecendo, sobre o que aconteceu.” (LEAL, [S.d], p.69).

As aulas forneceram as informações básicas sobre os conteúdos conceituais relativos à geologia geral. Contudo, percebeu-se no decorrer das mesmas que: os textos básicos indicados não eram lidos; poucos eram os estudantes que realizavam anotações no decorrer das aulas; dificilmente, havia questionamentos ou esclarecimento das dúvidas. Notou-se, que os estudantes entendiam o ensino como um processo de verbalização e a aprendizagem como memorização de informações. O modelo de aula, reconhecido por eles, era o tradicional.

No decorrer das avaliações - sínteses de aula e exercícios de fixação – verificou-se a dificuldade no entendimento e compreensão dos conceitos geológicos.

Diante desta constatação foram incorporadas ao planejamento atividades pedagógicas que possibilitassem a associação entre a teoria e a prática. Explicita-se, como mencionado, a atividade de identificação de minerais e classificação das rochas que instigou o uso de diversas competências⁴: a observação, a descrição, a análise comparativa, a síntese e a classificação.

Nem todos os alunos participaram da aula prática (Figura 2). Mas, aqueles que

se dispuseram tiveram a oportunidade de se deparar com as dificuldades de se usar os procedimentos científicos. Reconheceram a especificidade da linguagem acadêmica e a importância da mediação do professor para melhor compreensão dos assuntos.

Figura 2 – Fotografia de aula prática: identificação e descrição dos minerais e rochas



Fonte: Acervo dos autores.

Após a realização da aula prática propôs-se a organização de uma coleção de rochas classificadas segundo a gênese, constituindo-se na última etapa da sequência didática. As coleções A, B e C (Figura 3) apresentaram informações gerais sobre os tipos de rochas (nome, tipo), descrição das amostras (incluindo aspectos da composição, granulometria) e o uso econômico. O expositor foi elaborado utilizando-se materiais recicláveis como caixa de sapatos e papel colorido, caixas de madeira, entre outros. As coleções B e C utilizaram cores diversas para diferenciar os tipos de rochas. Na coleção B as rochas magmáticas, sedimentares e metamórficas são identificadas pelas cores vermelha, rósea e azul, respectivamente.

Figura 3 – Fotografia da coleção A, B e C



Fonte: acervo dos autores.

Após a finalização da sequência didática percebeu-se que os estudantes apresentaram uma melhor compreensão a respeito do processo de formação da crosta e dos seus constituintes, assim como, do ciclo das rochas. Além disso, percebiam a especificidade do tempo geológico e do tempo histórico e a necessidade de uma ação menos predatória sobre a natureza já que os recursos demoram milhares de anos para se formarem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Iniciação a Docência é uma oportunidade impar para vivenciar a sala de aula. A monitoria permitiu a execução de ações pedagógicas diversificadas. Entre elas citam-se: a observação das aulas, reflexão sobre a condução do planejamento, possibilidades de intervenção nas aulas auxiliando os alunos na execução dos exercícios, esclarecimento de dúvidas e elaboração de atividade prática. Estas ações possibilitaram, entre outros aspectos, perceber: as peculiaridades do trabalho docente, a importância do planejamento de ensino, a necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica, a necessidade de instrumentalizar os alunos acerca dos procedimentos científicos, a postura passiva de aprendizagem.

O conteúdo programático e os objetivos de aprendizagem foram respaldados pela ideia de que a função do professor é oferecer aos estudantes experiências diversificadas que exercitem o pensar contribuindo para uma aprendizagem significativa (RATHS *et al.*, 1977).

Referências

BACCI DE LA CORTE, D. ; ANDREOSI, L. O.; POMMER, C. Contribuição da abordagem geocientífica no ensino fundamental: tempo geológico, origem do petróleo e mudanças ambientais. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS: ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, 8., Barcelona, 2009. **Anais...**, Barcelona, 2009, p. 3459-3463. Disponível em: <<http://ensciencias.uab.es>> Acesso em: 22 set. 2015.

LEAL, R. B. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S.d]. Disponível em: <<http://www.difdo.diren.prograd.ufu.br/Documentos/Texto1-Planejamento-de-ensino.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2015.

MADUREIRA FILHO, J.; B., ATENCIO, D.; MCREATH, I. Minerais e Rochas: constituintes da Terra sólida. In: TEIXEIRA *et al.* **Decifrando a Terra**. São Paulo: Editora Oficina de Textos, 2000. p.28-42.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed,1999.

PERUZZI, S. L.; FOFONKA, L. **A importância da aula prática para a construção significativa do conhecimento**: a visão dos professores das ciências da natureza, 2014. Disponível em: <<http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1754>>. Acesso em: 22 set. 2015.

RATHS, L.; JONAS, A.; ROTHSTEIN, A. M.; WASSERMANN, S. **Ensinar a Pensar**. São Paulo: EPU, 1977.

ZABALA, A. **A prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed,1998.

CINEMA E ENSINO DE GEOGRAFIA

Bartira Araújo da Silva Viana

Minicurrículo

Possui graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Piauí, UFPI. Especialização em Pesquisa para o Ensino de Geografia, UFPI. Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Núcleo de Referência em Ciências Ambientais do Trópico Ecotonal do Nordeste (TROPEN) / UFPI. Doutorado em Geografia pelo Instituto de Geociências (IGC) / Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é professora em regime de Dedicção Exclusiva, lotada no Departamento de Geografia e História / UFPI. Possui vasta experiência na área de geografia, com ênfase em geografia urbana, atuando principalmente nos seguintes temas: desenvolvimento sustentável; mineração; impactos ambientais; geografia do turismo; cidade; verticalização; segregação; agentes sociais; formas espaciais; espaço urbano; e Teresina.

E-mail: bartira.araujo@ufpi.edu.br

A arte cinematográfica pode ser utilizada através de várias formas de linguagem, pois exprime os valores da sociedade e o momento histórico no qual foi realizada. O Cinema enquanto produto social foi amplamente massificado pela sociedade moderna como um veículo de comunicação capaz de modificar culturas e impor ideologias aos seus espectadores. Em decorrência disso, a escola percebeu a importância do mesmo e passou a utilizá-lo como recurso audiovisual capaz de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

O Cinema expressa visões de mundo e sentimentos, tornando-se relevante para os geógrafos, a partir de bases epistemológicas, teóricas e metodológicas que lhes permitem interpretar as representações construídas pelos outros (CORREA; ROSENDAHL, 2009). A linguagem cinematográfica pode contribuir para influenciar a cultura e a sociedade, permitindo a construção de saberes. De acordo com Napolitano (2013, p. 11-12):

[...] Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e “difíceis”, os filmes tem sempre algumas possibilidades para o trabalho escolar [...].

O cinema é um instrumento de comunicação que pode ser utilizado no processo educativo para uma reflexão mais profunda do contexto social, econômico, ambiental, assim como outros aspectos da realidade. Campos (2006, p.3) explica que:

O filme deve ser inserido naquilo que se pretende trabalhar, em um processo de buscas de interpretações com base em referências como o saber escolar e o saber do mundo. Estabelecer mediações sobre as relações entre o encenado e a vida cotidiana, entre a fantasia e a realidade, entre o que é revelado e o ocultado, e entre o observado e o observador. Nele nem tudo é completamente verdadeiro e nem completamente falso, o que faz que nenhum filme seja considerado inocente [...].

Azevedo (2009) discorre que os geógrafos perceberam o potencial descritivo de inúmeros filmes e sua capacidade de construir sentidos para lugares, assim como a riqueza do conteúdo veiculado e a sua capacidade de retratar os lugares e os indivíduos nesses lugares. Assim, o uso cinema nas aulas de Geografia possibilita uma inovação na prática do processo de ensino-aprendizagem, tornando as explicações mais atraentes para os alunos.

Através do uso do cinema como recurso didático não convencional, o professor pode conduzir os educandos a aprendizagens significativas. Esse recurso didático possibilita uma (re)construção da realidade através da imagem, influenciando na leitura de mundo através da interpretação geográfica dos lugares. Porém, o professor de Geografia precisa estar atento às inúmeras dimensões do cinema, devendo atuar como mediador a fim de tornar o aluno um espectador mais exigente e crítico capaz de relacionar o conteúdo e a linguagem do filme com o conteúdo escolar.

O filme pode contribuir para interpretações da realidade de forma lúdica e interdisciplinar através de uma linguagem mais simplificada. Contudo, é importante

destacar a necessidade de planejamento das atividades didático-pedagógicas que utilizará a exposição do filme como recurso didático. Segundo Campos (2006, p.5):

Há necessidade de se trabalhar com a imagem cinematográfica, de incluí-la em planejamento, mas também é preciso ter como foco criar condições para que se estabeleça uma visão crítica sobre a sociedade do espetáculo, sobre a visão etnocêntrica e ideológica [...].

Também se deve destacar que para atingir o objetivo da atividade escolar, torna-se importante a seleção filmes compatíveis com a capacidade de interpretação dos alunos, assim como o estabelecimento de conexões com a realidade dos discentes. O professor ao fazer essa mediação, precisa fazer o aluno compreender que o filme representa apenas um ponto de vista sobre uma determinada realidade, sendo possíveis inúmeras interpretações.

Portanto, a investigação geográfica em cinema deverá propor uma perspectiva crítica e reflexiva, potenciando os questionamentos das descrições do mundo e dos lugares representados, a partir da exploração de filmes que visem elucidar os conceitos e as problemáticas presentes nas sociedades.

Referências

AZEVEDO, Ana Francisca. A Geografia e cinema. In: CORREA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Cinema, música e espaço**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2009.

CAMPOS, Rui Ribeiro de Campos. Cinema, geografia e sala de aula. **Estudos Geográficos**, Rio Claro, v.4, n.1, p. 1-22, Jun. 2006. Disponível em: www.rc.unesp.br/igce/grad/geografia/revista.htm:>. Acesso em: 03 fev. 2017.

CORREA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. Cinema, Música e Espaço: Uma Introdução. In: _____. **Cinema, música e espaço**. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2013.